

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra školní a sociální pedagogiky

MIROSLAVA ŠTUBŇOVÁ

VI. ročník

**VOLBA DALŠÍ VZDĚLÁVACÍ DRÁHY U ŽÁKŮ DEVÁTÝCH ROČNÍKŮ
ROUDNICKÝCH ZÁKLADNÍCH ŠKOL**

**NINTH GRADE PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN THE TOWN OF
ROUDNICE AND THEIR CHOICE OF THE FURTHER COURSE OF
EDUCATION**

Vedoucí práce: PhDr. David Greger, Ph.D.

PRAHA 2011

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou diplomovou práci s názvem „Volba další vzdělávací dráhy u žáků devátých ročníků roudnických základních škol“ vypracovala samostatně a pouze s použitím zdrojů, které jsou uvedeny v seznamu použité literatury na konci práce.

V Roudnici nad Labem dne 29. května 2011

.....

Miroslava Štubňová

Poděkování

Poděkování patří mému školiteli PhDr. Davidu Gregerovi, Ph.D., a to především za vstřícný přístup, neobyčejně zajímavé a přínosné konzultace, jakož i metodické vedení a seznámení s programem SPSS Statistics.

Anotace v českém jazyce

Tato diplomová práce si klade za cíl na základě odborné literatury popsat faktory, které ovlivňují studijní kariéru jedince, především pak volbu vzdělávací instituce, na které se rozhodne realizovat vyšší sekundární vzdělávání, a empiricky tuto problematiku zmapovat v rámci města Roudnice nad Labem. Teoretická část tak předkládá poznatky vztahující se k sociálně-ekonomickému původu jedince, rodině a pohlaví a jejich vlivu na další vzdělávací dráhu, kterou se jedinec vydá. Nabízí charakteristiku psychologických a vývojových aspektů období dospívání, ve kterém dochází k volbě střední školy, a pohled na přechod mezi nižším a vyšším sekundárním vzděláváním z hlediska legislativy a kariérového poradenství. Stěžejní částí diplomové práce pak je část empirická, která mapuje, jak probíhá rozhodování o volbě další vzdělávací dráhy u roudnických žáků devátých ročníků.

Klíčová slova

Volba další vzdělávací dráhy, přechod na SŠ, alokace/párování žáků a škol, volba školy, volba povolání

Anotace v anglickém jazyce

The aim of the thesis is to describe the factors that influence one's course of education, especially the choice of upper secondary educational institutions one decides to study, and empirically map this issue within the town of Roudnice. The theoretical part presents findings that are related to one's socio-economic background, family and gender and their influence on the further course of education one decides to follow. It provides the characteristics of psychological and developmental aspects of adolescence, during which the choice of a secondary school tends to take place, and information on the transition between the lower and upper secondary education in terms of legislation and career counselling. The main part of the thesis, which is the empirical part, maps the decision making process in terms of the choice of the further course of education by the ninth grade primary school students in the town of Roudnice.

Klíčová slova

The choice of the further course of education, transition to high school, allocation of students to schools, school choice, the choice of a job

Obsah

Úvod.....	5
TEORETICKÁ ČÁST	7
1. Vymezení základních pojmů	7
2. Vliv třídního původu žáků na volbu střední školy.....	9
2.1 Zahraníční výzkumy	9
2.2 České výzkumy.....	12
3. Gender jako faktor ovlivňující přechod mezi vzdělávacími stupni	13
3.1 Genderová segregace ve vzdělání – postavení ČR v rámci Evropy	15
3.2 Genderové aspekty přechodu žáků/yn mezi vzdělávacími stupni v ČR.....	16
4. Vliv rodičů na volbu střední školy.....	18
5. Pražská skupina školní etnografie - Profí-volba z deváté třídy	21
6. Psychologické a vývojové aspekty na pozadí volby další vzdělávací dráhy	27
7. Přechod žáků na střední školy z hlediska legislativy.....	30
7.1 Vzdělávací systémy v Evropě.....	30
7.2 Vyšší sekundární vzdělávání v ČR	32
8. Kariérové poradenství.....	33
EMPIRICKÁ ČÁST	35
9. Metodologie výzkumného šetření.....	35
9.1 Výzkumný problém a jeho teoretický kontext.....	35
9.2 Výzkumné otázky a hypotézy	36
9.3 Charakteristika výzkumného vzorku	37
9.4 Proces přípravy instrumentu	38
9.5 Charakteristika použitého výzkumného instrumentu	39
9.6 Popis vlastního výzkumu	42
9.7 Zpracování údajů	42
9.8 Volba další vzdělávací dráhy v kontextu města Roudnice nad Labem - příležitosti a rámec volby	42
9.9 Analýza dat	45
9.9.1 Zvolená škola	45
9.9.2 Důvody, které vedly k volbě školy	48
9.9.3 Míra vlivu jednotlivých faktorů na konečné rozhodnutí o volbě střední školy	54
9.9.4 Zapojení škol do procesu volby další vzdělávací dráhy svých žáků	58
9.9.5 Informace, které žáci o škole zjišťovali	59
9.9.6 Pohlaví jako faktor ovlivňující volbu další vzdělávací dráhy.....	64
9.9.7 Sebepojetí jako faktor ovlivňující volbu další vzdělávací dráhy	69
9.9.8 Sociálně-ekonomický původ jako faktor ovlivňující volbu další vzdělávací dráhy	72
Závěr	77
Seznam použité literatury	82
Přílohy.....	85

Úvod

V předkládané diplomové práci se věnujeme tématu volby další vzdělávací dráhy. Hlavním důvodem volby tohoto tématu byl náš zájem o tuto problematiku, která je velmi závažná a stále ještě dostatečně neprobádaná. Vedle toho pak od počátku stála naše touha provést výzkumné šetření, které by mapovalo situaci v rodném městě, Roudnici na Labem. Výsledkem pak je tato diplomová práce, jejímž cílem je předložit teoretické poznatky vztahující se k tématu volby další vzdělávací dráhy a empiricky tuto problematiku zmapovat na Roudnicku.

Struktura práce je dána úvodem, teoretickou a empirickou částí, které jsou dále rozděleny na devět kapitol, shrnutím, závěrem a seznamem použité literatury. Přílohu pak tvoří dotazník, instrument výzkumného šetření. V teoretické části, ze které vychází část praktická, nabízíme vhled do problematiky volby další vzdělávací dráhy optikou sociologie, pedagogiky a psychologie. Na pozadí českých ale i zahraničních výzkumů se snažíme přiblížit faktory, které ovlivňují rozhodnutí žáků na konci základní školy o své budoucí studijní dráze.

Otázka, po jaké „vzdělávací dráze“ se po základní škole vydat, je bezesporu jednou z nejdůležitějších v životě těch, kteří si ji položí. Ačkoli by se mohlo zdát, že mnozí si na ni odpoví spontánně pár dní před odevzdáním přihlášky ke studiu, ve skutečnosti je konečné rozhodnutí „kam dál na školu“ výsledkem dlouhodobého procesu, který je odstartován již naším narozením. Podle Smetáčkové má tento proces tři etapy. Nejprve se rozhodne o stupni vzdělání, následně o oboru a nakonec je zvolena konkrétní škola. První a druhá fáze je ovlivněna zejména pohlavím a rodinným prostředím, ve kterém jedinec vyrůstá. Faktory ovlivňujícími volbu konkrétní školy jsou pak například prestiž školy, vzdálenost od bydliště, vybavenost pro výuku ad. My se pak v teoretické části snažíme obsáhnout všechny tyto fáze.

Cílem praktické části je na základě empirických dat proniknout do problematiky volby další vzdělávací dráhy na Roudnicku. V této části předkládáme výzkumný problém rozpracovaný do dílčích výzkumných otázek a hypotéz a detailní popis provedeného výzkumného šetření. Jelikož jsme za výzkumný vzorek zvolili celou populaci žáků devátých ročníků roudnických základních škol, který nakonec čítal 146 respondentů, rozhodli jsme se pro kvantitativní výzkum a za výzkumný instrument jsme zvolili dotazník. Prostřednictvím výzkumu se pak snažíme zjistit, jaké charakteristiky mají školy volené roudnickými žáky, jaké faktory ovlivnili jejich volbu, nebo jakých informačních

zdrojů žáci využili k získání informací o těchto školách. Dále nás zajímá, zda existuje nějaký vztah mezi žáky volenými školami a jejich pohlavím, sociálně-ekonomickým původem či jejich školním sebepojetím.

V závěru se potom věnujeme rekapitulaci témat uvedených v teoretické části práce a interpretaci dat získaných výzkumným šetřením a řešíme otázku vhodnosti zvolené metodologie výzkumného šetření.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Vymezení základních pojmů

Volba další vzdělávací dráhy, přechod na SŠ, alokace/párování žáků a škol, volba školy, volba povolání

V českém prostředí se výzkumy spojené s přechodem žáků ze základní na střední školu začaly provádět teprve nedávno, přesto pro tuto oblast existuje již celá řada termínů. Tato kapitola je proto věnována interpretaci pojmu *volba další vzdělávací dráhy*, který označuje hlavní téma této práce, a jeho vymezení vzhledem k dalším termínům.

Co pojem *volba další vzdělávací dráhy* neoznačuje?

1. Volba další vzdělávací dráhy není přechodem na střední školu.

Volba další vzdělávací dráhy v této práci označuje rozhodovací proces, jehož průběh nepřekračuje hranice základní školy. Jedná se o proces rozhodování, který u většiny žáků začíná v druhé polovině osmého ročníku a je zakončen podáním přihlášky na střední školu. Pojmem přechod na střední školu oproti tomu rozumíme dlouhodobější proces, který zahrnuje i období docházení na střední školu.

2. Volba další vzdělávací dráhy není alokací žáků a škol

Termínem alokace žáků a škol se rozumí „mechanismus přiřazující žáky na jednotlivé školy“. (Münich, Mysliveček, 2006, str. 35) Mezi volbou další vzdělávací dráhy a alokací žáků a škol je tedy mj. rozdíl v časovém vymezení. Zatímco celý proces volby další vzdělávací dráhy je zakončen podáním přihlášky na střední školu, alokace žáků a škol se odehrává ještě po tomto aktu. Jedná se o spárování žáka a jedné ze škol, na které si podal přihlášku. „Rodiče s žákem totiž nevolí střední školu, na které bude žák studovat, ale pouze volí školu, na kterou si podává žák přihlášku. Výsledné spárování se školou je výsledkem mnoha dalších okolností, které rodiče a žák nemohou ovlivnit a o nichž mají jen velice omezené informace.“ (Münich, Mysliveček, 2006, str. 35)

3. Volba další vzdělávací dráhy není volbou školy

Pedagogický slovník vysvětluje volbu školy jako: „Právo rodičů na výběr školy, v níž se žák bude účastnit školního vzdělávání... Volba školy podporuje konkurenci a rozmanitost škol, srovnávání jejich úrovně a kvality.“ (Mareš, Průcha, Walterová, 1995, str. 254) Z toho vyplývá, že volba školy je chápána jako výběr konkrétní instituce, v níž bude po časově omezenou dobu realizováno žákovo vzdělávání. Tato práce však zasahuje mnohem dál. Zabývá se nejen volbou konkrétní školy, ale i volbou typu studia, který jí předchází, a volbou profesní kariéry, která střední školu následuje.

4. Volba další vzdělávací dráhy není volbou povolání

Volba povolání je procesem, který zahrnuje „rozhodování o volbě studia nebo přípravy na povolání, konkrétního povolání a celou profesní dráhu člověka“. (Mareš, Průcha, Walterová, 1995, str. 254) Jedná se tedy o proces mnohem delší, než jakým je volba další vzdělávací dráhy a ta je vlastně její součástí.

Co tedy pojem *volba další vzdělávací dráhy* v kontextu této práce vymezuje?

Pojem *volba další vzdělávací dráhy* v předkládané práci charakterizuje rozhodovací proces, který u většiny žáků začíná v druhém pololetí osmého ročníku a je zakončen podáním přihlášky na střední školu. Zahrnuje tedy volbu typu střední školy, oboru studia a konkrétní instituce. Výsledek volby je pro každého jedince zásadní, jelikož ovlivňuje nejen jeho studijní dráhu, ale i dráhu profesní.

2. Vliv třídního původu žáků na volbu střední školy

2.1 Zahraniční výzkumy

Třídní rozdíly v dnešních vyspělých zemích, a tedy i v České republice, nejsou zdaleka tak velké, jak tomu bylo například ve středověku. Přesto je otázka třídy jako faktoru ovlivňujícího školní, a tedy i profesní kariéru žáků, poměrně kontroverzním tématem, který rozděluje vědeckou společnost na dva hlavní tábory.

První skupina zastává myšlenku „meritokracie“. Tento termín se poprvé objevil v literatuře, a to v díle Michaela Younga, *Vzestup meritokracie* (*The Rise of Meritocracy*, 1965). Jím autor varoval před možností vytvoření vládnoucí elitářské skupiny ve Velké Británii, přičemž mimo jiné také poukazoval na vysoce selektivní systém sekundárního vzdělávání té doby. Ten byl založen na rozdělování žáků, kteří dosáhli jedenácti let věku, do tří různých typů škol, a to na základě psychometrických testů měřících IQ. (Breen, Goldthorpe, 2001). Young ve své knize ovšem také řešil otázku, je-li inteligence dědičná. Přičemž největší problém podle Gregera spatřoval v tom, že „pokud je inteligence ve velké míře dědičná, může meritokratická selekce vést k vytvoření úzké elity, která se bude reprodukovat z generace na generaci. Důsledkem meritokracie by za tohoto předpokladu bylo omezení vzestupné sociální mobility a vznikl by uzavřený stratifikační systém“. (Greger, 2006, str. 23)

Mezi zastánce meritokratické teorie patří například sociologové Otis Dudley Duncan nebo Peter Michael Blau, kteří ve své práci *The American Occupational Structure* v 60. letech minulého století představili tzv. základní model stratifikačního procesu. Hlavní otázkou, kterou si tehdy kladli, bylo, zda hlavním faktorem, podle kterého jedinci v americkém prostředí získávají vzdělání, jsou jejich mentální a kognitivní schopnosti, nebo dříve-li se tak především v závislosti na jejich sociálně ekonomickém původu. Ve své publikaci autoři představili analýzu prvního většího národního výzkumu sociální mobility prováděného ve Spojených státech amerických a na základě něho dokázali, že rodinné zázemí nijak výrazně neovlivňuje dosažené vzdělání Američanů.

Následně autoři vytvořili tzv. modernizační teorii, podle které by se měl vliv sociálního původu na vzdělání jedinců neustále zmenšovat, a to z důvodu modernizace nebo industrializace společnosti. Na základě této teorie budou mít všichni zájemci o práci rovné šance. Noví zaměstnanci budou přijímáni na základě svých kognitivních schopností, nikoliv na základě příslušnosti k privilegovaným vrstvám. (Greger, 2006)

Základní model stratifikačního procesu podle Blaua a Duncana byl později rozšířen sociology Robertem M. Hauserem a Williamem H. Sewellem.

Podle Blaua a Duncana jsou tedy určujícím faktorem při získávání vzdělání kognitivní schopnosti jedinců a vzdělávací systém umožňuje snižování rozdílů mezi jednotlivými třídami. Řada autorů však zastává opačný názor - tedy že třídní původ jedince zásadním způsobem ovlivňuje jeho školní kariéru. Mezi ty nejznámější zcela jistě patří Pierre Bourdieu či Basil Bernstein.

V 60. letech 20. století Pierre Bourdieu představil svou teorii výkladu reprodukce vzdělanostních a sociálních nerovností, v rámci níž rozlišil dva základní typy kapitálu – kulturní a sociální. „Kulturní kapitál můžeme definovat jako kulturní signály vysokého statutu v kulturním a sociálním výběru. To znamená, že nestačí status konkrétní rodiny měřit příjmem, vzděláním rodičů aj., ale musíme sáhnout hlouběji ke kulturním kořenům rodiny, k uznávaným postojům v rodině, projevům chování, klimatu, preferencím apod.“ (Prokop, 2001, str. 23)

Z čím vyšší společenské vrstvy jedinci pocházejí, tím vyšší kulturní kapitál dědí. Kulturní kapitál pak představuje „moc“, díky které se dominantním vrstvám daří dosahovat svých zájmů a cílů ve společnosti, a to především díky nastavení školského systému. Školské instituce, které jsou pod vlivem vyšších vrstev, totiž nevědomě favorizují žáky s přístupem ke kapitálu vysokého statutu. Jinými slovy – žáci z vyšších společenských vrstev dosahují školní úspěšnosti, na rozdíl od žáků z nižších vrstev, kteří spíše selhávají. (Prokop, 2001) „Instituce vzdělání, o které jsme si snad kdysi mysleli, že upřednostňuje schopnosti před dědičnými privilegii a dokáže možná nastolit určitou formu meritokracie, tak spíše spíše k tomu, vytvořit skrze skrytý vztah mezi školním vzděláním a zděděnou kulturou skutečnou státní šlechtu, zakládající svou autoritu a legitimnost na školním titulu.“ (Bourdieu, 1998, str. 30)

Jak jsem již zmínila, Bourdieu se vedle kapitálu kulturního zabýval i kapitálem sociálním. Ten podle jeho teorie vyjadřuje závislost mezi množstvím sociálních vazeb a prosazováním cílů. Pro jedince, kteří mají více sociálních kontaktů, by tedy mělo být snazší dosahovat svých cílů než pro ty, kteří jich mají jen málo. (Prokop, 2001, str. 24)

Britský pedagog, sociolog a lingvista Basil Bernstein pak viděl jako hlavní důvod nerovných šancí ve vzdělání jazyk, kterým žáci mluví. V rámci své „teorie jazykového deficitu“ představil dva typy jazyka – veřejný a formální.

Jazykem veřejným, který též bývá označován jako omezený či restriktivní kód, mluví představitelé dělnické třídy. Pro jejich mluvu jsou mj. typické krátké, jednoduché věty, časté používání tzv. slovní vaty a naopak nezařazování přídavných jmen a příslovcí.

Jazyk formální (rozvinutý, elaborovaný kód) je pak charakteristický pro střední třídu, jejíž příslušníci jsou ovšem v závislosti na situaci schopni používat i kód restriktivní.

Typickými znaky formálního jazyka jsou např. složitá souvětí, logické uspořádání výpovědi, vysoká četnost příslovcí a přídavných jmen.

Největším problémem je podle Bernsteinovy teorie ta skutečnost, že ve škole se používá kód elaborovaný, kterým mluví pouze střední třída. Děti z dělnické třídy se tak stanou handicapovanými, jelikož na základě svého projevu začnou být učiteli i spolužáky z vyšších tříd považováni za nedostatečně inteligentní.

Dalším autorem, který oponuje teorii meritokracie, je John Goldthorpe. Ten například zásadně nesouhlasí s koncepcí vytvořenou Johnsonem, podle níž v posledních letech dochází ke zvyšování trendu, kdy společnosti vybírají své nové zaměstnance pouze na základě jejich schopností kognitivního charakteru (meritu). Tato skutečnost má podle svých zastánců souvislost s tržním hospodářstvím, kdy si firmy jednoduše nemůžou dovolit zaměstnávat jedince na základě ničeho jiného, než jsou právě jejich rozumové schopnosti (merit). Ty jediné jsou totiž zárukou té nejvyšší výkonnosti. (Breen, Goldthorpe, 2001).

Takové tvrzení má však podle Goldthorpa velmi vratké základy. Na příkladu zaměstnání v momentálně rychle rostoucí terciární sféře – v sektorech jako je prodej, osobní služby aj. – demonstruje, jak důležitou roli hrají osobnostní charakteristiky získané mezigenerační reprodukcí. Většina moderních společností má dnes již totiž velmi dobře propracovanou metodiku personálního řízení a výborně školené pracovníky v oboru human resources, kteří jsou během přijímacích pohovorů schopni odhalit, kteří z žadatelů o práci disponují těmi vlastnostmi, které právě jejich firma potřebuje. (Breen, Goldthorpe, 2001)

Goldthorpe je tedy vedle Bernsteina a Bourdieu dalším sociologem, který poukazuje na nerovnosti ve společnosti způsobené třídním původem. V jeho pojetí „hraje člověk v procesu třídní reprodukce aktivní roli. Má takové vzdělanostní a profesní aspirace a volí takové jednání, které je v souladu s jeho třídní pozicí“. (Matějů, Straková et al., 2006, str. 174) Lidé jsou si tedy vědomi, do jaké společenské třídy náleží, jaké zdroje jim jejich třída nabízí a tomu odpovídají jejich cíle a touhy týkající se volby jak vzdělávací tak profesní dráhy.

Představitelům jednotlivých tříd podle Goldthorpa záleží především na udržení třídní pozice z jedné generace na druhou a její překonání - tedy vstup do vyšší třídy – je až sekundárním cílem. Zde Goldthorpe rozlišuje dvě základní mobilitní strategie – strategii „zdola“ a strategii „shora“.

Mobilitní strategie „zdola“ pozorujeme u jedinců pocházejících z dělnické třídy, třídy drobných vlastníků a samostatně výdělečně činných. Reprezentanti těchto tříd se musejí rozhodnout, zda zvolí takové strategie, které jim zajistí setrvání v jejich třídě, nebo pokusí-li se o třídní vzestup. První varianta je pro tyto jedince cestou pohodlnější a znamená

jistotu. Pokud zvolí variantu druhou, riskují nejen neúspěch, co se týče třídního vzestupu, ale i propad do třídy nižší.

Tuto hypotézu Katrňák ilustruje na příkladu dítěte z rodiny řemeslníků pokoušejícího se vyšplhat do třídy služeb: „Pokud budou rodiče investovat do vzdělání dítěte, které je předpokladem sociální mobility do třídy služeb, riskují, že dítě školu nedokončí, nezíská výuční list, který je předpokladem a zároveň zárukou řemesla, jež je charakteristické pro jejich třídní pozici. V tomto případě by jejich potomek měl horší třídní postavení než oni.“ (Katrňák, 2006, str. 175) Rodiče z nižších tříd se tedy při výběru školy pro své dítě budou spíše orientovat na obory, které mu zajistí třídní kontinuitu. Určitou roli zde také hrají finance – dítě, které zvolí učňovský obor začne dříve pracovat a tím pádem se stane i dříve výdělečným než student střední školy, který by pak dále mohl pokračovat na vyšší odborné či vysoké škole.

Druhým typem mobilitních strategií podle Goldthorpa jsou strategie „shora“. Ty jsou charakteristické pro třídu služeb, jako jsou manažeři, odborní pracovníci, administrativa nebo vedoucí pracovníci. Reprezentanti této třídy, na rozdíl od těch nižších, kladou na vzdělání svých dětí velký důraz a finance při tom nehrají žádnou roli. Pokud potomek selže na jedné škole, rodiče ho podporují, aby to zkusil na druhé. „Vyšší sociální třídy orientací na vzdělání mnoho neriskují, protože při reprodukci třídních pozic se jejich představitelé v té nejzazší fázi mohou spolehnout na své zdroje.“ (Katrňák, 2006, str. 177)

2.2 České výzkumy

V předcházející kapitole jsem představila některé teoretiky hledající odpověď na otázku, získávají-li jedinci vzdělání pouze na základě svých mentálních a kognitivních schopností, nebo hraje-li v tomto procesu hlavní roli jejich sociálně-ekonomický původ. Touto otázkou se budeme zabývat i nadále, vztáhneme ji však na české prostředí a k pokusu o její zodpovězení využijeme analýzy, kterou prováděl Tomáš Katrňák.

Ten, se na základě svého šetření, pro které použil data pocházející z výzkumu PISA¹ (Programme for International Student Assessment) z roku 2003, pokouší vysvětlit, jaké faktory mají vliv na rozdílné vzdělanostní aspirace žáků devátých tříd základních škol. Ptá se, proč některé děti usilují o vysokoškolské vzdělání a jiným stačí vyučení bez maturity. Do své analýzy zahrnuje celkem dvanáct proměnných – pohlaví a věk žáka, typ rodiny

¹ PISA je mezinárodní projekt v oblasti vzdělávání, do kterého bylo r. 2003 zapojeno 41 zemí. Testování jsou patnáctiletí žáci a hlavním cílem výzkumu je zjistit, jak jsou připraveni pro další vzdělávání či pro vstup na pracovní trh, porovnat výsledky žáků a vzdělávací prostředí jednotlivých zemí.

(úplná, neúplná), matematické schopnosti žáka, velikost obce, postavení rodičů v zaměstnání, nejvyšší dosažené vzdělání otce a matky, velikost kulturního kapitálu v rodině, míra dostupnosti vzdělávacích zdrojů v rodině a význam, který rodiče kladou na vysokoškolské vzdělání.

Katrňák zjistil, že na vzdělanostní aspirace českých žáků devátých tříd nejsilněji působí význam, který rodiče přikládají vzdělání: „Většina dětí rodičů, kteří očekávají od svého potomka vysokoškolské vzdělání, chce skončit s vysokoškolským vzděláním (63%), většina dětí rodičů, kteří očekávají od svého potomka maturitu, chce skončit s maturitou (71,9%) a většina dětí rodičů, pro něž je dostačující vzdělání bez maturity, chce skončit se vzděláním bez maturity.“ (Katrňák, 2006, str. 178)

Druhým nejdůležitějším faktorem pak jsou kognitivní schopnosti žáků, které byly pro potřeby výzkumu zjišťovány matematickým testem. Výsledky potvrdily, že nadanější žáci mají vyšší vzdělanostní aspirace než ti méně nadaní. Vliv ostatních výše zmiňovaných faktorů byl poměrně nízký a velikost místa bydliště autor ve své analýze vůbec nezohlednil.

Z výzkumu tedy vyplývá, že vzdělanostní aspirace českých žáků jsou ovlivněny jak jejich sociálně-ekonomickým původem tak kognitivními schopnostmi. „Tento závěr naznačuje, že z hlediska vzdělanostních aspirací je český systém poměrně otevřený – talentované děti (v oblasti matematiky) a/nebo děti motivované rodiči, při kontrole jejich ekonomického postavení, neváhají vyjadřovat vysoké vzdělanostní aspirace.“ (Katrňák, 2006, str. 181) Je ovšem třeba si položit otázku, zda oba tyto faktory nejsou vzájemně propojené.

3. Gender jako faktor ovlivňující přechod mezi vzdělávacími stupni

Doposud jsme se zabývali nerovnými šancemi žáků způsobenými jejich třídním původem. Dalším velmi významným faktorem ovlivňujícím vzdělávací dráhu jedinců je bezesporu i kategorie genderu. Tu můžeme podle teorie Westa a Zimmermana chápat jako „činnost, zvládání situačního jednání v kontextu normativních očekávání spjatých s jednotlivými pohlavními kategoriemi“. (Jarkovská, Lišková, Šmídová a kol., 2010, str. 10) Gender se tedy v žádném případě nerovná pohlaví, nejde o pouhý soubor pohlavních znaků, jimiž se jedinec vyznačuje. Tímto termínem se označuje společností očekávané chování jedinců v souladu s příslušností k pohlavní kategorii muž/žena.

Jak jsem již naznačila, rozdíly na základě genderu produkuje, vedle jiných institucí, i škola. V souvislosti s touto problematikou existují tři hlavní přístupy zkoumání (Delamont, 1990): „1) výzkum makroúrovni zaměřující se na struktury a nerovnosti, tj. školský systém, vliv společnosti na vzdělávání a opačně; 2) výzkum interpersonálních interakcí a každodenního života jedinců, tj. vztahy a interakce ve třídě, osobní příběhy žáků a žákyň a vyučujících; a 3) výzkum vzdělávacího obsahu, tj. osnovy, učebnice, kurikulum“ (Jarkovská, Lišková, Šmídová a kol., 2010, str. 25)

V rámci školského systému (ad 1), se dále vymezují dvě roviny diferenciací: „Ve vertikální rovině dochází k diferenciaci podle prestiže a příjmu (nárůst zastoupení mužů se zvyšujícím se stupněm školství či s rostoucím významem funkce v rámci jednoho stupně), v horizontální je to segregace v rámci oborů.“ (Jarkovská, Lišková, Šmídová a kol., 2010, str. 28) To znamená, že dívky budou volit obory, které jsou podle určitých měřítek společnosti považovány za dívčí a chlapci budou volit „mužské“ obory. Jen zřídka se tedy např. v České republice setkáme se studentkami technických oborů a studenty oborů humanitních. Volba oboru se pak odráží i na výši příjmu a prestiži povolání, ke kterému žák směřuje. Typicky mužská povolání bývají lépe ohodnocena než ta ženská, i když je k jejich výkonu často třeba vyššího vzdělání: „Tvrdíme, že na všech vzdělávacích stupních tvoří součást vzdělávání mechanismy (skryté kurikulum), které umisťují ženy na nižší společenské pozice (ve srovnání se stejně a často i méně vzdělanými muži). Tyto mechanismy směřují ženy k tomu, aby svůj nižší status akceptovaly a považovaly ho za přirozený a aby ho vnímaly jako samozřejmou součást své genderové identity.“ (Jarkovská, Lišková, Šmídová a kol., 2010, str. 18)

Co se týče vztahů a interakcí ve třídě (ad 2), z hlediska stereotypního jednání na úrovni genderu je velmi zajímavé jednání vyučujících: „Od základní školy po univerzitu mají žačky a studentky větší pravděpodobnost stát se ve škole neviditelnými. Vyučující interagují s chlapci častěji, pokládají jim náročnější otázky a dávají jim kvalitnější zpětnou vazbu.“ (Jarkovská, Lišková, Šmídová a kol., 2010, str. 30) Chlapci totiž bývají učiteli považováni za mnohem nadanější než dívky, ale také „zlobivější“ a nezodpovědnější. Děvčata naopak bývají pokládána za pilná a svědomitá a předpokládá se, že díky těmto vlastnostem často dosahují i lepších výsledků než chlapci. „Dívky jsou v průměru statisticky významně hodnoceny lepšími známkami, ale jejich výkony jsou stereotypně zpochybňovány tím, že jsou vnímány jako „šprtání“, tedy memorování bez pochopení podstaty a logiky učiva.“ (Jarkovská, Lišková, Šmídová a kol., 2010, str. 30) Špatné známky u chlapců pak bývají považovány za projev jejich zmiňované nezodpovědnosti a podceňování domácí přípravy do školy.

3.1 Genderová segregace ve vzdělání – postavení ČR v rámci Evropy

Výzkumy ukazují, že míra i mechanismy genderové segregace varíují v závislosti na místě výskytu. Tento fenomén je totiž úzce spjat s procesem socializace a tedy i kulturou, která se v jednotlivých zemích liší: „Tím, že v procesu socializace aktéři přijímají očekávání, jež na ně společnost klade, a učí se jim rozumět prostřednictvím jazyka, v němž jim jsou nabízeny, stávají se nedílnou součástí mechanismů dále reprodukováných těmito strukturami. Náš habitus (Bourdieu, 1998), který je utvářen jak přijetím vnějších struktur, tak naším vlastním aktivním jednáním, má silnou genderovou dimenzi.“ (Jarkovská, Lišková, Šmídová a kol., 2010, str. 40)

Co se pak týče genderové segregace ve vzdělání, projevují se rozdíly mezi jednotlivými zeměmi jak na úrovni horizontální, tak vertikální. Touto problematikou se na území České republiky zabývali Marie Valentová, Iva Šmídová a Tomáš Katrňák. Genderovou segregaci na obou úrovních interpretovali na výsledcích výzkumu European Social Survey, který byl v letech 2004 až 2005 proveden ve 26 evropských zemích.

Zjistili, že „podle stupně dosaženého vzdělání jsou nejvíce segregováni/y muži a ženy v Německu, na Ukrajině, v Polsku, ve Švýcarsku a v Nizozemí. Naopak nejrovnoměrěji jsou muži i ženy zastoupeni/y ve všech stupních vzdělání v Estonsku, Belgii, Finsku, Dánsku a v České republice“. (Jarkovská, Lišková, Šmídová a kol., 2010, str. 72) Konkrétně jsou např. v Německu nejvíce nadreprezentováni muži s nejvyšším dosaženým vzděláním základním a ženy se vzděláním vysokoškolským. V Polsku jsou pak ve srovnání s ostatními evropskými zeměmi silněji zastoupeny ženy s vyučením a muži vysokoškoláci. V České republice, kde je zastoupení žen a mužů poměrně rovnoměrné, pak k největší odchylce oproti evropskému průměru dochází na úrovni nejvyššího dosaženého vzdělání zakončeného výučním listem, kde jsou silněji zastoupeni muži. (Jarkovská, Lišková, Šmídová a kol., 2010)

Na úrovni horizontální genderové segregace, která ukazuje zastoupení dívek a chlapců v jednotlivých oborech nejvyššího dosaženého vzdělání, bylo zjištěno, že „relativně nejvíce genderově segregovaný systém vzdělání existuje ve Finsku, ve Švédsku, na Slovensku, v Belgii, na Ukrajině a v Irsku. Naopak nejrovnoměrěji jsou muži a ženy zastoupeni/y v jednotlivých vzdělávacích oborech v Estonsku, v Rakousku, v Německu a v České republice“. (Jarkovská, Lišková, Šmídová a kol., 2010, str. 73) Například ve Finsku je oproti jiným evropským zemím vysoká nadreprezentace mužů v oborech zaměřených na veřejný pořádek a bezpečnost a velké zastoupení žen v medicínských a

zdravotnických službách. Na Ukrajině je pak překvapivě vyšší podíl žen v inženýrských a technických oborech a mužů v pečovatelských službách. Co se týče České republiky, muži nejvíce převládají v technických a inženýrských oborech a ženy v medicínských a zdravotnických službách. (Jarkovská, Lišková, Šmídová a kol., 2010)

Z výsledků výzkumu European Social Survey tedy vyplývá, že Česká republika je zemí s poměrně nízkou mírou genderové segregace, a to jak na úrovni vertikální, tak horizontální. „Při detailnějším pohledu na míry segregace běžné v Evropě a u nás se přesto ukazuje, že stereotypní obsazování určitých sektorů trhu práce nebo oborů vzdělání ženami či muži se nás stále týká.“ (Jarkovská, Lišková, Šmídová a kol., 2010, str. 79)

3.2 Genderové aspekty přechodu žáků/yn mezi vzdělávacími stupni v ČR

Velmi zajímavý výzkum na problematiku genderu v souvislosti se vzděláním byl v českém prostředí realizován v letech 2004 a 2005 Sociologickým ústavem Akademie věd v rámci výzkumu pro státní správu, vyhlášeném Ministerstvem školství mládeže a tělovýchovy. Nesl název *Genderové aspekty přechodu žáků/yn mezi vzdělávacími stupni* a jeho hlavními cíli bylo zjistit, zda jsou přijímací řízení na školy zatížena genderovými stereotypy, jak se liší zkušenosti žáků a žákyň, co se týče přijímacího řízení a vstupu do nového vzdělávacího stupně a jak se liší jejich představy o vzdělávací a pracovní dráze.

Šetření obsáhlo přechody mezi všemi vzdělávacími stupni – od základní školy po akademickou pracovní dráhu. Nás však vzhledem k zaměření této práce bude zajímat výhradně přechod mezi školou základní a střední, kterým se zabývala Irena Smetáčková. (Smetáčková, 2009). Tato část výzkumu je založena na datech získaných z rozhovorů s vyučujícími středních škol a studujícími prvních ročníků středních škol, kteří se ještě navíc zúčastnili dotazníkového šetření.

Rozdíly v odpovědích mezi studenty a studentkami byly očividné již v otázkách zaměřených na plánování budoucnosti. Stejně jako u Katrňáka, i toto šetření potvrdilo, že dívky mají vyšší vzdělanostní aspirace než chlapci. Rovněž více touží po cestování a více je přitahuje představa co nejdéle studia. Chlapci by naopak chtěli jít co nejdříve pracovat – vyjádřilo se tak zhruba 80% respondentů oproti 10% dívek.

Při uvažování o faktorech ovlivňujících volbu střední školy žáci shledali velmi významným, zda se obor „hodí“ pro jejich pohlaví. Tato skutečnost měla silný či střední vliv na přibližně polovinu dotazovaných dívek a více než 60% chlapců. „To lze považovat

za explicitní důvod toho, že při volbě SŠ se uplatňují genderové stereotypy,“ jak uvádí Smetáčková. (Smetáčková, 2009, str. 58)

A jaký stupeň vzdělání a obor studia je v očích studentů vhodný pro chlapce a jaký pro dívky? Ač by se tomu člověku na počátku 21. století téměř nechtělo uvěřit, obě pohlaví zastávala tradiční názor na role muže a ženy ve společnosti. Ženy byly spíše viděny jako pečovatelky a hospodyně starající se o rodinu a domácnost, kdežto muži byli vykresleni jako živitelé rodiny. Z těchto představ jasně vyplývá i pohled na vhodnost vzdělání a následně i povolání pro jednotlivá pohlaví. Jelikož, podle názoru dotazovaných, na muži leží tíha finančního zabezpečení rodiny, měl by dosáhnout vyššího vzdělání, aby měl větší šanci získat dobře placené zaměstnání. Jak potvrdil i jeden ze studentů: „Chlap by měl mít lepší vzdělání a lepší práci než ženská, která bude spíš doma, bude dělat domácí práce, bude sice taky chodit do nějaký práce, ale nevydělá tam tolik.“ (Smetáčková, 2009, str.59)

Co se týče oboru studia, jsou žáci podle Smetáčkové silně ovlivněni „genderovými stereotypy, které jsou generalizujícími a biologicko-esencialistickými představami“. Autorka je blíže vysvětluje takto: „Jedná se o následující logiku: Dívky, respektive chlapci, mají zájem o určité aktivity proto, že k nim mají od přírody lepší dispozice, a to následně vede k tomu, že jsou při jejich výkonu úspěšnější.“ (Smetáčková, 2009, str. 60) A pro jaké obory tedy mají dispozice spíše chlapci a pro jaké spíše děvčata? Podle dotazovaných jsou pro dívky vhodné humanitní obory a pro chlapce se hodí ty technické.

Na utváření genderových stereotypů má bezesporu velký vliv rodina, ale i vrstevníci nebo škola. Strach ze všemožných narážek a výsměchu spolužáků může být pro některé chlapce rozhodujícím důvodem nedat si přihlášku na školu, kterou by sice studovali rádi, ale která je vnímána jako vyloženě dívčí. Smetáčková uvádí příklad chlapce, který si sice nakonec podal přihlášku na střední pedagogickou školu, o níž měl zájem, ale musel se vyrovnávat se zpochybňováním své normality – maskulinity: „Kluci se tomu divili. Nezdálo se jim to normální – jako učitel, to je takový divný.“ (Smetáčková, 2009, str. 62)

Ačkoliv si to většina žáků vůbec neuvědomuje, na utváření genderových stereotypů má velký vliv i škola. Děje se tak totiž především v rámci tzv. skrytého kurikula – od zobrazování tradičních rolí žen a mužů v učebnicích po přístup samotných pedagogů. Smetáčková na základě svého šetření objevila, že: „Vyučující mnohdy používají rétoriku individuality, tzn. ke každému žákovi a žákyni je nutné přistupovat specificky. Na jiné úrovni však vyučující vnímají chlapce a dívky jako vnitřně homogenní skupiny, vzájemně je od sebe odlišují a uvádějí rozdíly mezi nimi.“ (Smetáčková, 2009, str. 62) Dívky učitelé považují za snaživější, pracovitější a spolehlivější, ale také přizpůsobivější a snadněji ovlivnitelné než chlapci. Ti jsou naopak viděni jako sebevědomější, s větší tendencí

riskovat. Co se týče způsobu myšlení, preferují pedagogové myšlení logické, které je podle nich charakteristické pro chlapce.

4. Vliv rodičů na volbu střední školy

Rodinou jako faktorem ovlivňujícím volbu střední školy se ve své disertační práci zabýval Petr Hlad'o. Jeho výzkum je velmi cenný, jelikož použil kvalitativní metodu mnohonásobné případové studie. Vzorkem pro jeho šetření se stalo sedm žáků společně se svými rodiči. S nimi Hlad'o, po dobu jednoho a půl roku před ukončením povinné školní docházky, provedl několik polostrukturovaných rozhovorů. Přičemž sledoval především proces volby další vzdělávací dráhy, její prožívání a hodnocení, působení rodičů, vzájemné interakce a vztahy v rodině, ale i vlivy vrstevníků, školy, zájmového zaměření žáka, prospěchu a dalších faktorů.

V souvislosti s dalším vzděláváním vyzoroval Hlad'o u zkoumaných žáků tři etapy procesu rozhodování. Na počátku výzkumu u některých zcela absentovalo projektování osobní budoucnosti, docházelo ke snahám o jeho oddalování nebo odmítání. V další fázi již dotazovaní formulovali obecné představy, které v závěru šetření vykryštovaly v individuální plán budoucnosti každého z nich. „Jejich profesní směřování pak“, jak říká autor „bylo, kromě zájmového zaměření, ovlivněno altruistickými cíli, prospěšností a smysluplností profese, ale na druhou stranu také možností zajistit si co nejrychleji materiální blahobyt a ekonomickou nezávislost na rodičích“. (Hlad'o, 2009, str. 105)

Vývoj představ rodičů o vzdělávací dráze jejich potomků jakoby kopíroval proces rozhodování jejich vlastních dětí. Zhruba půl roku před podáváním přihlášek na střední školy již sice měli určité představy vytvořeny. Ty ale ještě nedosahovaly jasných obrysů. Jednalo se spíše o „obecnější oborovou představu nebo atributy charakterizující obsah práce, který by odpovídal osobnostním předpokladům a zájmovému zaměření žáka“. (Hlad'o, 2009, str. 107) Část rodičů se pak ve svých představách spíše než na budoucí povolání soustředila na samotné vzdělání svých ratolestí, a to především na dosažený stupeň vzdělání. Takový přístup rodičů pak měl negativní vliv na samotné žáky: „Nevyhraněné představy rodičů o profesní budoucnosti žáků vedly k obtížím a pochybnostem při rozhodování o typu střední školy a oboru vzdělání.“ (Hlad'o, 2009, str. 107)

Hlad'a rovněž zajímalo, kdo je v rodině považován za „experta“ na volbu dalšího vzdělávání. Zde ovšem narazil na rozpor. Obě strany – jak žáci, tak rodiče – se cítili být těmi kompetentními, těmi, kteří by za volbu měli nést odpovědnost. Zejména v rodinách,

kde žáci neměli potřebu na toto téma diskutovat, rodiče následně mylně pojali podezření, že jejich děti nejsou pro takové rozhodování dostatečně zralí a vzali hlavní odpovědnost za rozhodování na sebe.

Je rovněž dlužno podotknout, že o vzdělávací dráze svých ratolestí začali dříve uvažovat rodiče (v druhém pololetí osmého ročníku). U dětí byl tento proces zahájen až na začátku devítky. Úlohu hlavního stimulu pak sehráli právě rodiče, jejichž role spočívala především v iniciování rozhovorů a diskuzí týkajících se volby střední školy a zprostředkovávání informací. Jako příklad Hlad'o uvádí společnou návštěvu veletrhu středních škol, poskytnutí tištěných publikací nebo upozornění na informace dostupné na internetu.

Během rozhodování samotného pak byl pro žáky charakteristický ambivalentní přístup k volbě střední školy, který byl podle Hlad'a způsoben „specifiky vývoje autoregulačních schopností v období pubescence. Na jedné straně se tedy u žáků objevovaly tendence otázky spojené s volbou další vzdělávací dráhy aktivně řešit, na druhé straně docházelo ke snaze uvažování o této problematice vytěšňovat“. (Hlad'o, 2009, str. 119) V období, kdy se žáci snažili na volbu střední školy zcela zapomenout, opět velmi důležitou roli sehráli rodiče: „...povzbuzovali žáky, aby se zodpovědně zabývali otázkami další vzdělávací dráhy. Vedle motivace pak poskytovali žákům obecné i konkrétní informace a rady, aby mohli samostatně postupovat v rozhodovacím procesu, při poznávání sféry vzdělání, světa práce a hledání konkrétních vzdělávacích institucí“. (Hlad'o, 2009, str. 119)

Hlavní rozdíl mezi projektem rodičů a žáků pak spočíval v uvažování o další budoucnosti. Zatímco projekty žáků byly spíše orientované na kratší časový úsek a postavené na aktuálních zájmech, projekty rodičů se vyznačovaly perspektivností. „Rodiče přihlíželi k tomu, aby žáky zvolená střední škola nejenom bavila a byla přiměřená jejich předpokladům, ale snažili se rovněž předjímat budoucí rizika.“ (Hlad'o, 2009, str. 121)

Ve snaze pomoci dětem s výběrem té nejvhodnější školy a uchránit je od možných rizik, uplatňovali rodiče rozmanité strategie. Na svém vzorku Hlad'o identifikoval následující čtyři: nepodmíněná akceptace, podmíněná akceptace, hledání kompromisu a uplatnění rodičovské síly. Jak sám autor poznamenal, výčet rodičovských strategií, které popsal, není finální a během procesu rozhodování může navíc docházet k jejich střídání.

Strategii nepodmíněné akceptace uplatňovali rodiče, kteří se ztotožňovali s volbou svých dětí. Považovali je za „experty“, kteří jsou dostatečně zralí a připraveni rozhodnout o své vzdělávací dráze a toto rozhodnutí nechávali zcela na nich. Rodiče, kteří uplatňovali strategii podmíněné akceptace, rovněž nechávali děti samostatně rozhodovat, ovšem na základě předem definovaných kritérií. Ta se týkala především úrovně vzdělání, typu a

zřizovatele školy. V rodinách, kde se uchýlili ke hledání kompromisu, byli za rozhodování zodpovědné obě strany rovným dílem. Ke kompromisu pak dospěli na základě častých diskusí a ústupků z původních představ jak dítěte tak i rodičů. Na rozdíl od všech zmíněných strategií se při uplatnění rodičovské síly žáci na rozhodování vůbec nepodíleli. Podle Hlad'a „tuto strategii uplatňují rodiče, kteří mají na své potomky buď vysoká očekávání týkající se vzdělávací či profesní dráhy, popřípadě vyjadřují přesvědčení o nízké kariérové zralosti žáků, související s málo artikulovanými nebo zřetelnými představami a plány do budoucnosti“. Zajímavé jsou i další možné důvody, které autor uvádí: „Dalšími z možných příčin, které vedou k jejímu uplatňování, jsou indiferentní postoje žáků k volbě další vzdělávací dráhy, malá ochota žáků převzít na sebe odpovědnost a obava rodičů, že kdyby přenechali rozhodnutí zcela na žákovi, ztratili by rodičovskou kontrolu při omezování možných rizik.“ (Hlad'o, 2009, str. 125)

Všeobecně lze konstatovat, že volba další vzdělávací dráhy u většiny žáků probíhá ve třech krocích. Nejprve uvažují o stupni vzdělání, poté o oboru a nakonec o konkrétní škole. Z Hlad'ova výzkumu vyplynulo, že ačkoli byly důvody dětí a jejich rodičů pro výběr typu vzdělávání a konkrétní vzdělávací instituce odlišné, mnohdy vedly k totožné volbě.

Při uvažování o oboru vzdělání akcentovaly obě generace především zájmy žáků: „Žáci se domnívají, že pokud si zvolí typ střední školy a obor vzdělání odpovídající jejich zájmovému zaměření, bude je škola vnitřně naplňovat... Rodiče při zvažování typu střední školy a oboru vzdělání brali v úvahu zájmy svých potomků, neboť byli přesvědčeni, že pokud je bude zvolená škola bavit, budou v ní dosahovat i lepších vzdělávacích výsledků.“ (Hlad'o, 2009, str. 129) Jako velmi důležitá kritéria volby obě skupiny také zmiňovaly schopnosti, osobnostní vlastnosti, školní prospěch, náročnost vzdělávání, uplatnění na trhu práce nebo podmínky přijímacího řízení. U žáků samotných pak velkou roli při výběru školy hrála ještě oblíbenost předmětů.

Pátráme-li po míře vlivu rodiny na volbu střední školy u žáků, je zajisté namístě položit si v tuto chvíli i otázku, zda děti inklinují k povolání svých rodičů. Stejnou otázku si kladl i Hlad'o a zjistil, že genealogický faktor působil na rozhodování jím zkoumaných žáků spíše negativně.

V druhé etapě rozhodování – o konkrétní vzdělávací instituci – velmi významnou roli, jak pro rodiče tak pro děti, hrála vzdálenost školy od bydliště a dostupnost dopravními prostředky. V rodinách žáků, u kterých se předpokládalo pokračování ve studiu na vysoké škole, pak byly značně důležité i informace o úspěšnosti absolventů při přijímacích zkouškách do terciárního vzdělávání. U žáků samotných pak byla uváděna subjektivní kritéria: „Žáci hodnotili vlastní pocity z budovy a vnitřních prostor školy, jejího vybavení,

celkové atmosféry a pedagogických pracovníků, které získávali nejčastěji při návštěvě dnů otevřených dveří na školách.“ (Hlad’o, 2009, str. 135) Rodiče na druhou stranu volbu školy podřizovali i ekonomickým kritériím. Pro část z nich tak byla volba soukromé školy nemyslitelná, a to nejen z finančního hlediska, ale i z důvodu pochybností o prestiži těchto škol.

Faktor rodiny je při rozhodování žáků o budoucí vzdělávací dráze bezesporu velmi důležitý, ne-li nejdůležitější. Jsou to právě rodiče, na které se s prosbou o radu obrací jejich děti, které nemají jasnou představu o budoucnosti a nedokáží se pohybovat ve světě práce. Otec s matkou ovšem nemusí být vždy schopni se s touto svou rolí rádců vypořádat. V tomto směru si Hlad’o klade otázku „zdali se soustředit primárně na kariérovou výchovu žáků, nebo věnovat zvýšenou pozornost motivaci rodičů a jejich informační a poradenské podpoře“, a dochází k závěru „že by to měly být oba subjekty, kdo by měl získat při volbě další vzdělávací dráhy náležitou institucionální pomoc“. (Hlad’o, 2009, str. 173)

5. Pražská skupina školní etnografie - Profi-volba z deváté třídy

Velmi významný výzkum v oblasti přechodu žáků mezi vzdělávacími stupni provedla tzv. Pražská skupina školní etnografie. Toto uskupení, sestávající především z psychologů (L. Hříbková, V. Chrz, M. Klusák, M. Kučera, M. Rendl, I. Viktorová), pedagogů (D. Doubek, M. Levínská) a dalších odborníků (D. Bittnerová, A. Škaloudová), bylo, za patronace britské edukační etnografie a francouzské skupiny E.S.COL, založeno v roce 1991. Bylo to v době, kterou Rendl označuje za „dobu silně protransformačního ideologického klimatu ve školství, kdy heslem byla změna školy“ a dodává, že „lidi, kteří vytvořili PSŠE, spojovalo oproti tomu spíše přesvědčení, že se toto volání po změně neopírá o dostatečné vědecké poznání školy, protože dosavadní empirické výzkumy školy jsou nedostatečné“. (Pražská skupina školní etnografie, 2006)

Pražská skupina školní etnografie se proto rozhodla realizovat longitudinální výzkum, během kterého její členové „znovu prošli základní školou“, tj. zkoumali žáky z vybraných tříd pěti různých pražských škol od nastoupení po ukončení školní docházky. Z výzkumu, který byl velmi rozsáhlý nejen z důvodu délky svého trvání, ale i tématického zaměření (což dokládá Rendl slovy: „Chtěli jsme jít do školy a pobývat tam, aniž je nám předem jasné nejen to, co tam najdeme, ale dokonce i to, co přesně tam hledáme“), mně bude, vzhledem k tematickému zaměření této práce, zajímat část zaměřená na „profi-volbu z deváté třídy“. (Pražská skupina školní etnografie, 2006)

Výzkumným vzorkem se stali žáci pěti tříd různých škol, které se od sebe celkem výrazně lišily, a to především sociokulturním složením populace. V Růžové škole, zaměřené výtvarně, je v době výzkumu velký prospěchový i sociální rozptyl, Žlutá se specializuje na práci s dyslektiky, dvě ze škol jsou vnímány jako elitní ústavy – Modrá se profiluje matematickým směrem a Bílá jazykovým, zbývající Hnědá škola je komunitní školou orientovanou na romskou populaci. Skutečnost, že výzkumníci vybrali takto různorodou škálu škol, považují za velmi přínosnou, jelikož tak vlastně i přiblížili situaci na většině škol v celé České republice. Data pro výzkum byla získávána na základě rozhovorů se žáky, výchovnými poradci a některými učiteli a prostřednictvím nejrozličnějších testů (test inteligence, test čtenářské gramotnosti ad.).

Hnědá třída

Hnědá třída tedy sestává z žáků z rodin s dosti nízkým sociálně-kulturním statutem, pro které je škola spíše místem vrstevnického setkávání, než místem sloužícím ke kognitivnímu rozvoji. Jedním z důvodů vytvoření tohoto neintelektuálního klimatu ve třídě byl bezesporu odchod většiny šikovných dětí na víceletá gymnázia. Dalším je pak určité skutečnost, že škola se stala „romskou“ (70 % žáků tvoří děti z romských rodin) a školou pro výchovu dětí s edukačními potížemi. Vynikající je ovšem přístup pedagogických pracovníků, kteří svou snahou zajistit žákům další vzdělávací kariéru bezesporu překračují primární úkol učitelů základní školy. To „potvrzuje, že skutečně základní škola může pozitivně ovlivnit úspěch jedince v jeho budoucím pracovním zařazení,“ jak říká Kučera. (Pražská skupina školní etnografie, 2005, str. 23)

Za největší problém u žáků Hnědé třídy Kučera považoval jejich rozhodování se pro „silnici nižší třídy“. To znamená, že někteří žáci měli, co se kognitivních schopností i dovedností týče, předpoklady pro studium na škole náročnější a prestižnější (např. na gymnáziu), ale zvolili školu, která na své studenty klade menší nároky (např. obchodní akademii). Důvody pro takové jednání zkoumaných byly různé, jako nejčastější se ale jevil strach z přijímacích zkoušek a strach z nedostudování školy.

Velkým problémem se však také ukázala být neschopnost orientovat se ve světě vzdělání a práce jak ze strany dětí tak bohužel i jejich rodičů: „Příručky o středních školách by patrně měly mít i kapitolu v termínech cílových profesí, protože děti a rodiče někdy nevědí, jaká dráha k nim vede, např. to, že povolání či obor sám nemusí být zastoupen na střední úrovni, ale až na vyšší nebo vysoké. Vůbec představa, co znamená vysoká škola, jak navazuje na střední a co k ní může dát navíc, je bohužel žákům a možná i

rodičům nejasná...“ (Pražská skupina školní etnografie, 2005, str. 28) Kučera by proto uvítal, kdyby učitelé a výchovní poradci žákům vysvětlovali rizika spojená s volbou „silnice nižší třídy“, především jak nesnadný může být návrat na „dálnici“ – to znamená, že např. žáci, kteří zvolí méně náročnou obchodní akademii, budou mít větší problém dostat se na medicínu než gymnazisti.

Strach z nepřijetí by Kučera řešil zavedením přijímacího řízení na co možná největším počtu středních škol a trénováním přijímacích zkoušek na školách základních. „Právě tak by se jim mělo ukázat jejich zkreslující, nedospělé zacházení s časem (představa vlastní všemocnosti v budoucnosti), právě třeba na příkladě zkoušek nanečisto též vyvracet přehnaná obava z nového prostředí (aby nechodili zbytečně jenom tam, kam kamarádi nebo hlavně kamarádky).“ (Pražská skupina školní etnografie, 2005, str. 48)

Za velmi důležitou Kučera rovněž považuje práci se zájmy žáků. U některých totiž v období puberty, která v devátém ročníku bývá v plném rozkvětu, dochází k jejich častému střídání. Podle názoru autora by proto bylo dobré pořádat pro žáky co možná nejvíce exkurzí, aby byli schopni dospět k té nejsprávnější a nejrealističtější volbě. Dále navrhuje „už tak od sedmé třídy mapovat individuální koníčky a zájmy, dávat jim podporu, a k tomu demonstrovat, jak profese sama a případně její „okolí“ vyžaduje i tradiční školní logické a jazykové operace, znalost cizích jazyků apod.“ (Pražská skupina školní etnografie, 2005, str.49)

Bílá třída

Zatímco se žáci Hnědé třídy museli při volbě střední školy vypořádat s celou řadou omezení – od nízkého socioekonomického statutu rodičů po nedostatečné znalosti, žáci Bílé třídy před sebou nemají limity téměř žádné. Ze všech zkoumaných škol má právě škola Bílá nejvyšší socioprofesionální status z hlediska postavení a vzdělání rodičů. Ti mají velmi vysoké ambice na vzdělávací kariéru svých dětí, což se někdy přenáší i na učitele. Všichni žáci Bílé třídy mají navíc vynikající studijní výsledky, podle kterých by se vlastně všichni mohli přihlásit na gymnázium.

Na rozdíl od žáků Hnědé třídy má většina těch z třídy Bílé jasnou představu o své budoucí vzdělávací i profesní dráze. Podle Rendla, který tuto třídu sledoval, se ve většině případů jedná o děti namyšlené a individuální. Není proto divu, že u nich nemůžeme hovořit o sebepodceňování nebo volbě „silnice nižší třídy“. Rendla proto zajímá, co vedlo k rozdělení žáků s téměř stejně vynikajícím prospěchem na „ambiciózní gymnazisty“ a „umravněné adepty obchodních akademií“. Přitom boří mýtus o tom, že gymnázium volí

spíše žáci, kteří ještě v devátém ročníku nemají představu, čím by chtěli být: „...lze srovnat gymnazisty s poměrem 75 % : 25 % a studenty odborných škol s poměrem 82 % : 18 %² a stále ještě nevychází, že by volba gymnázia nutně spoluzahrnovala to, že *vůbec nevěděj, co chtěj dělat*“. (Pražská skupina školní etnografie, 2005, str.158) Někteří „ekonomové“ se shodli na tom, že gymnázium je příliš všeobecné a oni by už raději školu, která je specializovaná na nějaký obor.

Ve věci „vědět, co chci dělat“ si ale Rendl všímá jiného rozdílu: „Pro několik žáků jakoby očekávané studium nebylo jen cestou k zaměstnání, případně zatím jen k vysoké škole nebo k nástavbě, jejich vztah k očekávanému studiu není jen instrumentální, nýbrž očekávané studium samo o sobě představuje konkrétní osobní hodnotu; tedy navíc k všeobecně sdílené hodnotě toho, že po absolvování základní školy úspěšně prošli přijímacím řízením na školy střední a zajistili si tak nový, vyšší společenský status.“ (Pražská skupina školní etnografie, 2005, str. 158) To znamená, že tito žáci nevidí vybranou střední školu pouze jako instituci, která jim umožní hladký vstup na školu vysokou, nebo je připraví pro povolání, po kterém touží. Tito žáci se těší na samotné docházení do jimi vybrané školy, přičemž důvody jsou rozmanité – od dobrého materiálního vybavení až po výuku jednotlivých předmětů.

Žlutá třída

Na žluté škole, která je specializovaná na nápravu poruch učení, si Viktorová u žáků také všímá volení „silnic nižší třídy“. Stejně jako na škole hnědé, jejíž žáci však pochází z mnohem horšího sociokulturního prostředí, se ve žluté třídě mnozí rozhodli pro jednodušší cestu přechodu ze základní školy na střední. Pravděpodobně ze strachu z přijímacích zkoušek a vize náročného studia, dali přednost méně náročným školám, na které se dostanou na základě prospěchu. Takové jednání ovšem autorka považuje za nepříliš šťastné.

Velmi pozitivním naopak shledává postoj žáků, kteří se rozhodli pro těžší cestu, jejíž součástí je i podrobení se přijímacímu řízení. Jak popisuje autorka: „Děti si vyzkoušely, že jsou schopny naplnit své cíle, naučit se velké množství učiva a strukturovat je do typových oblastí, rozvrhnout plán přípravy, podřídit jí další život doma i ve škole apod. V mnoha případech vzrostlo i jejich sebevědomí..... I děti, které neuspěly své plány pouze posunuly, ale neopustily.“ (Pražská skupina školní etnografie, 2005, str. 106)

² poměr žáků, kteří mají představu o svém budoucím povolání : žákům, kteří nemají jasnou představu

Narozdíl od dětí, které se rozhodli pro absolvování přijímacích zkoušek, si ty druhé i studium na škole plánují jako jakési „proklouzávání“ bez většího úsilí. Problematické ovšem je, že postrádají nějaké konkrétnější cíle.

Růžová třída

V růžové škole, která je výtvarně zaměřena a navštěvují ji žáci širokého sociálního i prospěchového rozptylu, se výzkumníci Doubek a Levínská, v kontextu volby dalšího vzdělávání, zaměřili na rozdíly mezi chlapci a dívkami. Přitom je zajímavá především spokojenost žáků s volbou střední školy, utváření jejich zájmu o zvolený obor studia, celková role rodičů v procesu volby a sociální reprodukce.

Genealogickým faktorem v souvislosti s volbou střední školy se v českém prostředí zabýval i Hlad'ó. (Hlad'ó, 2009) Zatímco na rozhodování jím zkoumaných žáků působil tento faktor spíše negativně, v růžové třídě se pro povolání, které vykonává některý z rodičů nebo dalších příbuzných, rozhodlo hned několik žáků. U některých z nich se přitom jednalo o následování vzoru, u jiných pak šlo podle autorů o „východisko z nouze bezradnosti, které není profesně příliš určité“. (Pražská skupina školní etnografie, 2005, str. 91) U několika dívek pak autoři dokonce vyzorovali následování jakési životní strategie rodičů: „Týká se to dívek z neúplných rodin, které žijí s matkou, jež se musí sama starat o zajištění svých dětí. Tady jakoby se dívky více než profesí při své volbě povolání řídily matčinou strategií přežití. Faktor „dědění“ je tu silný, ale nedědí se profese, nýbrž celková životní metoda matky a to úzce ve vztahu k ekonomické situaci matky a její sociální „fitness“, což chápeme jako kombinaci sociální obratnosti a míry vzdělání.“ (Pražská skupina školní etnografie, 2005, str. 91) Zde narážíme na možnost opakování chyb rodičů v případech, kdy se děti snaží co nejdříve řešit špatnou ekonomickou situaci co nejrychlejším vstupem do pracovního procesu. Takovým krátkozrakým jednáním se totiž v dospělém věku s velkou pravděpodobností ocitnou ve zcela totožné situaci jako jejich rodiče.

Vraťme se ale zpátky k procesu volby dalšího vzdělávání. Z genderového hlediska za velmi významný považují postřeh autorů týkající se přisuzování odpovědnosti za volbu školy. Ačkoli z výzkumu vyplynulo, že chlapci nechali hledání konkrétní školy na rodičích, odmítají tento fakt přiznat. Takové jednání autoři zdůvodňují jejich ješitností, v naší kultuře typicky spojovanou s mužským pohlavím: „Pokud by se mělo přiznat, že někdo dostal příkazem jít tam či onam, byl by to asi důkaz zrady na sobě nebo submisivity a tak se kluci staví do role klíčových operátorů, kteří stiskli ono „červené tlačítko“

vlastního rozhodnutí a situaci tak legitimizovali.“ (Pražská skupina školní etnografie, 2005, str. 95) Dívky naopak ve všech případech zmínily, že si nechaly s volbou školy poradit, a to přesto že byly během procesu rozhodování mnohem aktivnější než chlapci.

Co se týče samotné volby školy, narazili autoři v růžové třídě také na podstatný rozdíl mezi chlapci a děvčaty. Ten však nepřisuzují rozdílnosti pohlaví, ale vidí jej jako „důsledek určitých společenských tlaků, které jsou nejzjevnější v oněch případech dědění matčiny strategie přežití“. (Pražská skupina školní etnografie, 2005, str. 95) Zatímco chlapci volili střední školu především na základě svých zájmů a „jakoby snili o seberealizaci“, dívky svou volbu podřídily perspektivě. „Mnohem více se starají o zajištění sebe sama, nebo zajištění, které by jim zaměstnání mělo potenciálně přinést.“ (Pražská skupina školní etnografie, 2005, str. 95)

Modrá třída

Vliv rodiny na představy o profesním zaměření byl patrný i v modré škole, do které docházel Rendl. Ačkoli se některé děti rozhodly přímo pro zaměstnání, které vykonávají jejich rodiče, zdráhaly se připustit, že by jejich rodiče v procesu rozhodování o volbě jejich budoucí střední školy jakkoli figurovali. Tento fenomén se vyskytl jak u chlapců tak, narozdíl od školy růžové, i u dívek.

V kontextu fáze výběru konkrétní školy si Rendl dále všimal, do jaké míry žáci využívají různých prostředků podávajících informace o středních školách. Z rozhovorů s žáky pak vyplynulo, že nejvíce využívali brožur. Informace dále získávali od svých příbuzných, vrstevníků, ale i známých, rodičů a dalších. Nejméně pak pro tyto účely využívali služeb internetu.

Významným informačním zdrojem se také stala výchovná poradkyně, která se ovšem nijak nevyjadřovala k tomu, pro jaké školy mají děti předpoklady, nehodnotila vhodnost ani nevhodnost jejich záměrů. K takovému nasměrování jsou proškoleni pracovníci pedagogicko-psychologických poraden, jejichž služeb žáci rovněž využívali. Podle Rendla ovšem poradna rozhodně nebyla rozhodujícím činitelem výběru: „I v hlasech některých dětí, které jejich služeb využily, zazníval trochu k výsledkům despekt, který Bořek (jeden z žáků) formuloval v apriorně odmítavém stanovisku k vyšetření: *Stejně člověk řekne, že je lepší na tenhle předmět, že by si tedy měl vybrat tuhle školu – ale to přece musí každý vědět, že je lepší na to než na tohle.*“ (Pražská skupina školní etnografie, 2005, str. 128)

V poslední fázi rozhodování děti navštěvují dny otevřených dveří, během kterých si většinou jen ověřují správnost své volby. Nejinak tomu bylo na škole modré: „U většiny

dětí jako by návštěvy škol byly už jen ověřením předběžných tipů, které většinou dopadá uspokojivě, a stanovením jejich pořadí podle doplňkových kritérií, když ta základní byla vzata v úvahu už při sestavování užšího výběru.“ (Pražská skupina školní etnografie, 2005, str. 130)

6. Psychologické a vývojové aspekty na pozadí volby další vzdělávací dráhy

Doposud jsme se na volbu další vzdělávací dráhy dívali především ze sociologického a pedagogického úhlu pohledu. Tento proces je ovšem třeba nahlížet i optikou psychologů. V druhém pololetí osmého ročníku a prvním pololetí ročníku devátého, tedy ve fázi nejintenzivnějšího rozhodování o další vzdělávací dráze, se totiž žáci nacházejí v období dospívání, nejdůležitější etapě pro formování a rozvoj osobnosti člověka. V první části této kapitoly jen velmi stručně popíšeme základní charakteristiky tohoto období, dále se pak detailněji zaměříme na sebepojetí, kterému se budeme věnovat i v empirické části práce.

Období dospívání se dle Čápa a Mareše dělí na dvě základní etapy: pubescenci (11 – 15 let) a adolescenci (15 – 22 let). (Čáp, Mareš, 2005) Dalo by se charakterizovat jako období nevyrovnanosti a velkých změn ve všech oblastech života člověka:

Tělesný vývoj

Dospívání je především velkým biologickým mezníkem. U pubescentů dochází k významným změnám týkajících se zejména růstu a pohlavního dospívání. Tyto biologické změny mají značný dopad na psychiku dospívajícího: „... jeho podoba je pubertou narušována, může trávit celé hodiny před zrcadlem, může k sobě mluvit psát deník a jinými způsoby se přesvědčovat o své individualitě, v dospívání hraje vědomí sebe sama, sebeuvědomění významnou roli.“ (Trpišovská, 2004, str. 51)

Vývoj myšlení

Pubescence, tedy první etapa dospívání, kterou jsme vymezili jedenáctým až patnáctým rokem věku, podle teorie kognitivního vývoje Piageta odpovídá stadiu formálních logických operací. „Dospívající si vytváří logiku na abstraktní úrovni, tvoří úsudky a ověřuje je, určuje vztahy mezi pojmy, kategoriemi, a z předpokladů vyvozuje závěry.“ (Trpišovská, 2004, str. 52) V souvislosti s těmito změnami v myšlení dochází i ke změnám v postojích u dospívajících. Ve vztahu k okolnímu světu jsou mnohem kritičtější, než byli doposud.

Citový vývoj

Co se týče citové oblasti, je období dospívání charakteristické velkou nevyrovnaností, přecitlivělostí, vznětlivostí a sníženou sebekontrolou. Výkyvy v chování pak velmi často vedou ke konfliktům. Podle Trpišovské dospívající, především pak chlapci, neprojevují své city navenek, mají sklony k introverzi. (Trpišovská, 2004) Některé současné výzkumy však také ukazují, že průběh pubescence není u všech dospívajících tak bouřlivý: „Počet pubescentů, kteří procházejí celým obdobím pubescence bez větších problémů a krizí je výrazně vyšší než počet těch, kteří problémy zažívají.“ (Hlad'o, 2009, str. 52)

Sociální vztahy

V oblasti sociálních vztahů jsou pro dospívající typické emancipační snahy ve vztahu k rodičům. Zatímco tedy podle Trpišovské význam rodičů slábne, vrstevnické vztahy nabývají na významu. „Potřeba být členem skupiny, být ostatními přijímán, být oblíbený, úspěšný, má za následek vyšší konformitu k normám vrstevnické skupiny.“ (Trpišovská, 2004, str. 53) Podle některých výzkumů jsou ale rodiče i pro dospívající těmi nejvýznamnějšími osobami, na které se obracejí, zejména potřebují-li citovou podporu. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Sebepojetí

Významné změny v oblasti biologické, psychické i sociální, ke kterým v období dospívání dochází, mají značný vliv na vývoj sebepojetí každého jedince. Nás bude vzhledem k zaměření této práce zajímat sebepojetí školní, které vůči sebepojetí fyzickému, emocionálnímu a sociálnímu vymezili R. J. Shavelson, J. J. Hubner a G. C. Stanton. (Krejčová, 2011) Školní sebepojetí lze definovat jako „způsob, jak žák vnímá a hodnotí sám sebe v porovnání s vrstevníky. Východiskem je mu jednak racionální porovnávání výsledků školní práce, jednak je sebepojetí formováno prožitky a emocionálními stavy, které takové srovnání vyvolává“. (Krejčová, 2011)

Problematika školního sebepojetí byla sledována například v rámci výzkumu Genderové aspekty přechodu žáků/yn mezi vzdělávacími stupni, na který hojně odkazujeme v kapitole 3.2. Z výsledků tohoto šetření vyplynulo, že dívky mají znatelně nižší školní sebepojetí než chlapci, a to i přesto, že mají vyšší studijní aspirace a dosahují lepších školních výsledků. Své schopnosti pak jako slabší v porovnání s chlapci hodnotí nejen samy dívky, ale i jejich rodiče a učitelé. Vyučující, kteří se tohoto výzkumu zúčastnili, se o dívkách vyjadřovali jako o pilných, pečlivých a spolehlivých. Jejich způsob myšlení charakterizovali jako pamětní a stavěli jej do protikladu s logickým myšlením

chlapců. Tyto představy se pak podle Smetáčkové odráží na nízkém školním sebepojetí dívek: „Očekávání, která vyučující mají vůči dívčím a chlapeckým výkonům, determinují jejich následné chování k nim a spoluutváří tak reálné školní projevy dívek a chlapců.“ (Smetáčková, 2009, str. 64)

K velmi zajímavým poznatkům v souvislosti se školním sebepojetím dospěl H. W. Marsh, který popsal tzv. „efekt velké ryby v malém rybníce“. Podstatu tohoto jevu podle Krejčové tvoří předpoklad, že „školní sebepojetí žáků vzniká kombinací informací o výsledcích vlastní práce a současně porovnáváním s průměrnými výsledky všech žáků, kteří navštěvují stejnou školu“. (Krejčová, 2011) H. W. Marsh svými výzkumy v podstatě dokázal, že na utváření školního sebepojetí žáka nemají až takový vliv jeho schopnosti jako jeho postavení ve třídním kolektivu. Podle této teorie má žák heterogenní třídy základní školy, který svými výsledky převyšuje ostatní spolužáky, velmi vysoké školní sebepojetí. Kdyby ale ten samý žák navštěvoval gymnázium, kde by své schopnosti musel srovnávat s žáky stejně nadanými a nadanějšími, než je on sám, jeho školní sebepojetí by bylo mnohem nižší. (Krejčová, 2011)

V souvislosti s efektem velké ryby v malém rybníce ovšem nesmíme zaměňovat srovnávání vynucené zvnějšku, které je popsáno výše, a porovnávání, ke kterému dochází mezi spolužáky spontánně. Takový druh srovnávání podle Seaton naopak vede k „posílení vlastní důvěry a iniciuje další snahu a motivaci k práci“. (Seaton et al., 2008 In Krejčová, 2011) Žáci si totiž pro účely porovnávání svých školních výsledků nevybírají nedostižitelné spolužáky, ale ty, ke kterým mají svým nadáním a schopnostmi blízko.

Na téma školního sebepojetí provedla v českém prostředí ve školním roce 2009/2010 výzkum Lenka Krejčová. Její výzkum mimo jiné prokázal, že žáci z menších měst mají vyšší školní sebepojetí než žáci z Prahy. U gymnazistů se tato skutečnost podle Krejčové dá vysvětlit tím, že nabídka gymnázií je v menších městech mnohem menší než v Praze, a proto je tento typ školy žáky vnímán jako prestižnější. Co se týče vyššího školního sebepojetí žáků základních škol, vnímá ho Krejčová jako důsledek větší heterogenity tříd na malých městech. Jelikož je totiž na menších městech tak malý počet gymnázií, odchází na ně na druhém stupni jen zanedbatelný počet uchazečů, takže se skladba žáků ve třídě, ze které odešli, příliš nezmění. (Krejčová, 2011)

Tento výzkum dále odhalil, že studenti gymnázií mají srovnatelné sebepojetí se žáky základních škol, ačkoli jejich nadání a schopnosti jsou na vyšší úrovni. Opět se tedy dostáváme k tomu, že míru školního sebepojetí více než individuální schopnosti ovlivňuje fakt, jak si žák stojí ve třídním kolektivu.

7. Přejchod žáků na střední školy z hlediska legislativy

7.1 Vzdělávací systémy v Evropě

Systém vzdělávání země má rovněž nemalý vliv na rozhodování žáků o volbě střední školy. Do hry zde vstupují takové faktory jako věk nástupu do jednotlivých vzdělávacích stupňů, jejich vnitřní členění nebo nabídka škol.

Přestože jsou školské systémy různorodé, existují mezi nimi shody a podobnosti, na základě kterých je dělíme do skupin. V této kapitole se budeme držet kategorizace dle Váňové:

1. Model klasický
2. Model s oddálenou hlubší diferenciací
3. Model s jednotnou školou

Klasický model je typický tím, že žáci už v poměrně útlém věku stojí před volbou školy. Po ukončení čtyřleté primární školy – tedy ve věku deseti let – se rozcházejí do různých sekundárních škol. Ty se liší svým zaměřením, úrovní a prestiží.

Typickým představitelem tohoto vzdělávacího systému je Německo, kde existují tři typy sekundární školy. Pětiletá **hlavní škola** (*Hauptschule*) je primárně zaměřena na praxi, ale poskytuje i všeobecné vzdělání. Někdy bývá označována jako škola „zbytková“ a v současné době ji navštěvují převážně děti imigrantů. Šestiletá **reálná škola** (*Realschule*) oproti tomu vede k výkonu kvalifikovaných profesí a u absolventů se tudíž předpokládá další studium na středních školách či gymnáziích. Posledním typem pak je devítileté gymnázium. Za velký problém německého vzdělávacího systému se považuje vysoká selektivita v tak raném věku: „**Rozhodnutí v 10 letech** po společné primární škole (*Grundschule*) je pro většinu dětí nezvratné. Přechod ze základní školy na některý typ školy nižšího sekundárního stupně je tedy klíčovým momentem volby vzdělávací dráhy. Přitom mají žáci z rodin z vyšších sociálních vrstev největší šanci na přijetí na gymnázia. 40 % absolventů škol orientovaných na přechod do profesní přípravy zůstává v „přechodovém“ sektoru, místo toho, aby přímo pokračovalo ve studiu na školách poskytujících profesní přípravu. Tito absolventi navštěvují různé kurzy, či jiné formy přípravy na povolání, nezískávají však ukončené vzdělání a v uplatnění na trhu práce mají malé šance.“ (Matějů, Straková et al., 2006, str. 42)

Je však třeba podotknout, že si problematiku příliš brzkého rozhodování o budoucí vzdělávací dráze v zemích s klasickým modelem uvědomují a zavádějí různá opatření, která by zajistila oddálení momentu rozhodování. V Německu v tomto smyslu hovoříme o tzv. orientačním cyklu (*Orientierungsstufe*), který je organizován po ukončení primární školy, v Anglii pak např. z tohoto důvodu byla koncem 60. let zavedena tzv. „Middle school“.

Model s oddálenou hlubší diferenciací se vyznačuje tím, že všichni žáci po primární škole pokračují na nižší sekundární škole a až poté se rozcházejí. Moment rozhodování o profesní budoucnosti zde tedy připadá až na věk kolem patnácti let.

Charakteristickým představitelem tohoto modelu je Francie. Zde v šesti letech žáci začínají pětiletým studiem na primární škole a poté pokračují na tzv. „collège“, která trvá čtyři roky. Po jejím úspěšném ukončení získávají „první národní diplom“. Potom ještě všichni musí pokračovat alespoň jedním rokem studia, jelikož povinná školní docházka je deset let. Střední školy se označují jako lycea a dělí se do tří skupin. Všeobecná a technická lycea jsou navštěvována tři roky, přičemž první ročník je nediferencovaný, ale v dalších dvou se již žáci zaměřují konkrétním směrem, např. literárním, ekonomickým nebo sociálním. Odborná lycea trvají dva až čtyři roky a připravují na zaměstnání. Středoškolské vzdělání je zakončeno zkouškou „Baccalauréat“, která umožňuje další studium na vysoké škole.

Posledním modelem vzdělávacích systémů je model s jednotnou školou, který se vyznačuje tím, že primární a nižší sekundární škola tvoří jednu instituci, na které žáci většinou i plní svoji povinnou školní docházku. Uvnitř je škola diferencovaná na základě schopností nebo zájmu žáků.

Zemí s jednotnou školou je např. Švédsko. Zde je jednotná škola rozdělena do tří cyklů po třech letech, přičemž v posledním cyklu je realizována vnitřní diferenciací, která spočívá v možnosti výběru žáků z nabídky volitelných předmětů. Po ukončení jednotné školy většina žáků pokračuje studiem na střední škole. Důvodem je zajisté i vysoká finanční podpora studentů ze strany státu. Prostřednictvím systému příspěvků na studium vláda totiž přispívá k větší samostatnosti a finanční nezávislosti studentů a zároveň k demokratizaci ve vzdělání.

7.2 Vyšší sekundární vzdělávání v ČR

Vyšší sekundární vzdělávání se v České republice realizuje na středních školách, které se podle svého obsahového zaměření dělí na všeobecné a odborné. Všeobecné vzdělávání nabízejí gymnázia, odborné pak školy, jež organizují obory, které se na základě způsobu svého ukončení dále dělí na obory ukončené maturitou, obory ukončené výučním listem a obory bez závěrečné zkoušky. Zvláštním typem škol pak jsou konzervatoře, které poskytují umělecké vzdělávání.

Gymnázia se na základě délky studia rozdělují na osmiletá – pro žáky po úspěšném ukončení pátého ročníku, šestiletá – pro žáky po ukončení sedmého ročníku a čtyřletá – pro žáky, kteří splnili povinnou devítiletou školní docházku.

Od 1. září 2009 vyučují všechna gymnázia v České republice podle Rámcového vzdělávacího programu, který stanovuje vzdělávání na tomto typu školy pouze obecný rámec. Zaměření si volí školy samy a ukotvují ho ve svých vlastních školních vzdělávacích programech. Výjimkou jsou gymnázia se sportovní přípravou a šestiletá bilingvní gymnázia, na nichž zůstal obor zachován.

Gymnázia volí převážně studenti se zájmem o další studium na terciární úrovni. Cílem gymnázia by pak mělo být „vybavit žáky klíčovými kompetencemi, širokým vzdělanostním základem a připravit je k celoživotnímu učení, profesnímu, občanskému i osobnímu uplatnění“. (Autorský kolektiv, 2007, str. 7)

Středními školami, které nabízejí odborné obory ukončené maturitní zkouškou, rozumíme lycea, střední odborné školy a střední odborná učiliště. Studium na tomto typu škol je převážně čtyřleté. Uchazeče tvoří žáci po ukončení povinné devítileté školní docházky, kteří mají hlubší zájem o konkrétní obor. Absolventi jsou připraveni pro vykonávání povolání odpovídajícímu jejich vystudovanému oboru a zároveň mají možnost dalšího studia na terciární úrovni.

Obory vzdělání, které jsou zakončeny výučním listem, jsou 2 – 3leté a bývají organizovány středními odbornými učilišti. Ta přijímají žáky patnáctileté, přičemž některé obory nevyžadují úspěšné ukončení povinné školní docházky. Absolventi středních odborných učilišť nemají možnost studia na terciární úrovni, jsou připraveni pro povolání převážně manuálního charakteru.

Poslední skupinou oborů středního školství jsou obory 1 – 2leté, které jsou organizovány praktickými školami. Studenty tvoří žáci s těžším mentálním postižením a žáci, kterým se nepodařilo úspěšně dokončit povinnou školní docházku. V průběhu studia jsou připravováni pro nenáročná manuální zaměstnání.

8. Kariérové poradenství

Své nezastupitelné místo mezi faktory ovlivňujícími volbu další vzdělávací dráhy u žáků devátých ročníků má jistě i systém kariérového poradenství. Jeho hlavním úkolem je pomoci žákům základních škol zorientovat se v systému vzdělávání a nasměrovat je na volbu školy, která co nejvíce odpovídá jejich zájmům, schopnostem a možnostem. V České republice jsou všechny složky kariérového poradenství garantovány státem, konkrétně Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy a Ministerstvem práce a sociálních věcí. (Trhlíková, Eliášková, 2009)

Kariérové poradenství je, podle Trhlíkové a Eliáškové (2009), v České republice organizováno do tří úrovní. Tou první je **systémová podpora**, kterou poskytují:

- Institut pedagogicko-psychologického poradenství (IPPP)
- Národní ústav odborného vzdělávání (NÚOV) a
- Výzkumný ústav pedagogický (VÚP)

Jedná se o tzv. řídicí poradenské instituce. Podle Hlouškové IPPP a NÚOV „usilují explicitně a relativně nově o vymezení poradenství jako součásti systému podpory vzdělávací a sociální dráhy jedinců ... VÚP se zaměřuje zejména na shromažďování a poskytování informací“. (Hloušková, 2004)

Nejdůležitějším místem pro poradenskou činnost v oblasti dalšího vzdělávání je bezpochyby sama škola. Na půdě základních škol bývají organizována takzvaná **školní poradenská pracoviště**, jejichž služby zahrnují práci výchovného poradce, metodika prevence, školního psychologa a speciálního pedagoga. Klíčovou roli v nasměrování žáků na určité vzdělávací dráhy by pak měl hrát výchovný poradce, popř. školní psycholog. Jeho práce podle Hynkové spočívá v činnosti diagnostické, intervenční, konzultační a informační. (Jarkovská, Lišková, Šmídová, 2010) „Výzkumná studie o činnosti výchovných poradkyň a poradců z roku 2002 zpracovaná Institutem pedagogicko-psychologického poradenství (Zapletalová 2003) nicméně ukázala, že náplň jejich práce na různých typech škol není tak variabilní ... Mezi základní výbavu výchovných poradkyň a poradců patří poskytování informačních materiálů (93 %), přednášky a debaty se studujícími na téma volby povolání (70 %), zatímco exkurze do vybraných podniků, diskuse s lidmi z vybraných povolání a další aktivní nástroje se využívají méně (40 %). (Jarkovská, Lišková, Šmídová, 2010)

Na poslední úrovni kariérového poradenství stojí **specializovaná poradenská pracoviště**, mezi která patří:

- pedagogicko-psychologické poradny
- speciálně pedagogická centra
- Centrum kariérového poradenství v NÚOV
- Zákaznické informační centrum Ústavu pro informace ve vzdělávání
- Informační střediska pro mládež
- informační a poradenská střediska při úřadech práce

Činnost pedagogicko-psychologických poraden je velmi rozmanitá. Za hlavní úkol se dá ovšem považovat intervence do vzdělávacího procesu u žáků, jejichž vzdělávací cesta je nějakým způsobem znesnadněna – např. poruchami učení, chování nebo pozornosti. Mimo jiné ale tyto organizace pomáhají nerozhodným žákům při volbě školy, a to především posuzováním jejich profesní orientace (nejčastěji pomocí testu profesní orientace). (Jarkovská, Lišková, Šmídová, 2010)

Informační a poradenská střediska, která se nejčastěji nacházejí při úřadech práce, rovněž nabízejí široké spektrum služeb v rámci kariérového poradenství. Podle Blatníkové je jejich cílem „umožnit klientkám a klientům využívat samostatně maximum informací, které potřebují pro svá rozhodování týkající se vzdělávací cesty a volby povolání.“ (Blatníková, 2004) K tomu využívají např. počítačových programů, které umožňují vyhledávání studijních a učebních oborů v České republice, krátkých informativních videofilmů o jednotlivých profesích atp. (Informační a poradenská střediska, 2006)

EMPIRICKÁ ČÁST

9. Metodologie výzkumného šetření

9.1 Výzkumný problém a jeho teoretický kontext

Téma této práce je vymezeno názvem „Volba další vzdělávací dráhy žáků devátých ročníků roudnických základních škol“. Jak jsme již ukázali v teoretické části, volba další vzdělávací dráhy je fenoménem, který je možno vykládat z pohledu různých vědeckých teorií a do kterého zasahují nejrůznější faktory. Jedná se o velmi komplikovaný proces, který začíná již samým narozením jedince a probíhá ve třech pomyslných etapách rozhodování. Náš výzkum pak je zaměřen především na třetí etapu tohoto rozhodovacího procesu žáků, které předchází volba stupně vzdělání a studijního oboru. (Walterová, Greger, 2009)

Pro uvědomění si hlubšího kontextu jen zopakujeme, že na volbu stupně vzdělání má vliv již rodina, do které se jedinec narodí. Ta je vůbec tou nejvýznamnější institucí, co se týče volby budoucího povolání a tedy i střední školy. (Hlad'o, 2008) V rodinném prostředí totiž většina žáků základních škol tráví nejvíce času a právě rodiče jim předávají hodnoty, jsou pro ně vzory, na základě jejichž pozorování si utvářejí své vlastní postoje. Není tedy divu, že aspirace rodičů týkající se úrovně dosaženého vzdělání se často shodují s aspiracemi jejich potomků. Představy dětí o své vzdělávací kariéře také mimo jiné přímo souvisí se sociálně ekonomickým postavením rodičů a kulturním kapitálem rodiny. (Katrňák, 2006)

Budeme-li uvažovat faktory ovlivňující směřování žáků k volbě oboru vzdělání, nesmíme opomenout pohlaví. V této souvislosti se často hovoří o genderových stereotypch, kdy u dětí nepřímo dochází ke zvnitřňování představ o tom, že některé obory a zaměstnání jsou vhodné spíše pro dívky, jiné pro chlapce. (Smetáčková, 2009) V této pomyslné druhé etapě rozhodování jsou významným prediktorem také zájmy dítěte.

Mají-li žáci jasnou představu o stupni a oboru vzdělání, musí se ještě rozhodnout, na které škole jej budou realizovat. Při tomto svém rozhodování bývají opět ovlivňováni velkým množstvím faktorů. Smetáčková je např. ve své práci rozdělila na ty, které souvisí s pedagogickou kvalitou školy, jako je odborná prestiž školy nebo vybavenost školy pro výuku, a na faktory externí, ke kterým řadí vzdálenost od bydliště, přítomnost kamarádů

apod. My se v našem výzkumu budeme rovněž orientovat na to, jakou roli v procesu rozhodování o konkrétní škole hraje její sebeprezentace. Do této kategorie bychom pak mohli zařadit dny otevřených dveří, prezentační veletrhy škol nebo webové stránky škol.

Jak jsme již zmínili, předkládaný výzkum je zaměřen především na tuto poslední fázi rozhodování. Zjištěná data jsou ovšem prezentována na pozadí takových kategorií jako je pohlaví, sebepojetí a sociálně-ekonomický původ. Dalším specifikem výzkumného šetření pak je místo jeho realizace. Vzhledem k časovým a finančním možnostem, ale předně i zájmu o dění v rodném městě autorky, byl pro účely výzkumu zvolen výhradně vzorek z obce Roudnice nad Labem.

Cílem výzkumu je tedy, na základě empirických dat, zmapovat, jak probíhá rozhodování o volbě další vzdělávací dráhy u roudnických žáků devátých ročníků. Výzkumný problém bychom pak mohli definovat na základě následujících výzkumných otázek:

VO1: Jaké jsou nejčastější charakteristiky škol volených roudnickými žáky?

VO2: Jaké faktory žáky nejčastěji ovlivňují při volbě další vzdělávací dráhy?

VO3: Jakých zdrojů žáci využívají k získávání informací o středních školách?

VO4: Jaký je vztah mezi pohlavím žáků a jejich volbou školy?

VO5: Jaký je vztah mezi školním sebepojetím žáků a jejich volbou školy?

VO6: Jaký je vztah mezi sociálně-ekonomickým původem žáků a jejich volbou školy?

Dle kategorizace P. Gavory (2000) považujeme první tři výzkumné otázky VO1, VO2 a VO3 za deskriptivní (popisné) výzkumné problémy. Ty se podle autora snaží nalézt odpověď na otázku: „Jaké to je?“. Výzkumné otázky VO4, VO5 a VO6 svými vlastnostmi odpovídají výzkumným problémům relačním (vztahovým), které „dávají do vztahu jevy nebo činitele“. (Gavora, 2000, str. 27)

9.2 Výzkumné otázky a hypotézy

Výzkumný problém jsme v předcházející kapitole definovali na základě šesti výzkumných otázek, které jsme podle kategorizace P. Gavory rozdělili na dva typy – deskriptivní a relační. Podle autora „se vědecké hypotézy dají formulovat jen pro relační a kauzální výzkumné problémy, nikdy ne pro deskriptivní výzkumné problémy“. (Gavora,

2000, str.28) Hypotézy tedy budeme formulovat jen k výzkumným otázkám VO4, VO5 a VO6.

1) Hypotézy vztahující se k výzkumné otázce VO4:

H1: Dívky mají vyšší vzdělanostní aspirace než chlapci.

H2: Chlapci přikládají genderové typičnosti studijního oboru větší význam než dívky.

H3: Chlapci volí školy, na které je snadné se dostat, častěji než dívky.

2) Hypotézy vztahující se k výzkumné otázce VO5

H4: Chlapci mají vyšší školní sebepojetí než dívky.

H5: Žáci, kteří se hlásí na gymnázia mají vyšší školní sebepojetí než žáci, kteří se hlásí na učební obory bez maturity.

3) Hypotézy vztahující se k výzkumné otázce VO6

H6: Žáci, kteří mají matku vysokoškolačku, se častěji hlásí na gymnázia než žáci, jejichž matka zakončila vzdělání základní školou nebo výučním listem.

H7: Žáci, jejichž matka vykonává vysoce kvalifikované povolání, se častěji hlásí na gymnázia než žáci, jejichž matka vykonává nekvalifikované nebo málo kvalifikované povolání.

H8: Žáci, kteří mají doma velký počet knih, se častěji hlásí na gymnázia než žáci, kteří mají doma málo knih.

9.3 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek je záměrný. Tvoří ho žáci osmi devátých tříd třech základních škol v Roudnici nad Labem ve školním roce 2009/2010. Přitom se jedná o populaci všech žáků devátých ročníků v tomto městě.

Na Základní škole Karla Jeřábka v tomto školním roce ve třech třídách devátého ročníku studuje celkem 57 žáků, přičemž výzkumu se zúčastnilo 52 žáků, z toho 25 chlapců a 27 děvčat.

Na Základní škole Jungmannova ve třech třídách devátého ročníku studuje celkem 65 žáků a výzkumu se zúčastnilo 57 žáků, z toho 31 chlapců a 26 děvčat.

Na 3. Základní škole jsou ve školním roce 2009/2010 v devátém ročníku pouze dvě třídy, ve kterých studuje celkem 46 žáků, přičemž výzkumu se zúčastnilo 37 žáků, z toho 21 chlapců a 16 dívek.

Celkově na roudnických základních školách ve školním roce 2009/2010 studuje 168 žáků. Výzkumného šetření se zúčastnilo 146 subjektů, z toho 77 chlapců a 69 děvčat. Můžeme tedy říci, že návratnost dotazníků byla 87%. Zbývajících 13 % tvoří 22 žáků, kteří v době výzkumu nebyli přítomni ve škole. Takto vysoká návratnost umožňuje zevšeobecňovat výsledky výzkumu na žákovskou populaci 9. ročníků základních škol v Roudnici nad Labem. Velkou výhodou je bezesporu znalost města, která skýtá možnost dobře interpretovat data v kontextu.

9.4 Proces přípravy instrumentu

Co se týče metodologického přístupu, rozhodli jsme se pro kvantitativně orientovaný výzkum. Hlavní příčinou tohoto rozhodnutí byla volba poměrně rozsáhlého výzkumného vzorku, který nakonec tvořilo 146 respondentů. Na počátku tohoto výzkumu totiž stála touha zmapovat situaci na celém Roudnicku a mít tak možnost zevšeobecňovat pro celou tuto oblast.

Za instrument výzkumu jsme pak zvolili dotazník, na němž jsme začali pracovat již v listopadu 2009 a jeho příprava měla několik fází:

1. Studium odborné literatury
2. Rekognoskace terénu
3. Rozhovory s výchovnými poradci
4. Kognitivní laboratoř
5. Finalizace dotazníku

Na základě studia domácí i zahraniční literatury jsme identifikovali faktory, které mají vliv na volbu další vzdělávací dráhy u žáků na konci základní školy. K těmto faktorům jsme následně tvořili dotazníkové položky a hypotézy výzkumu.

Poté následovala rekognoskace terénu, kdy jsme se čtyřmi studentkami prvního ročníku Gymnázia v Roudnici nad Labem udělali rozhovor týkající se volby střední školy. Jednalo se o neformální popovídání si o některých tématech, se kterými jsme se setkali během předcházejícího studia odborné literatury a která jsme chtěli reflektovat

v dotazníku. Cílem této přípravné fáze bylo především bližší seznámení se s cílovou populací plánovaného výzkumu, ověření si, jak lidé v tomto věku reagují, rozumějí, jaký je jejich zájem o účast na výzkumu. Co se týče tvorby dotazníku, byla pro nás rekognoskace terénu významná především z hlediska lexikálního – tedy volby slov.

Potom následovaly rozhovory s výchovnými poradci na všech roudnických základních školách. Ty byly nezbytné ke zjištění specifík jednotlivých škol a následné úpravě dotazníku přímo „na míru“. Užitečnost rozhovorů jsme spatřovali především v tom, že nám pomohly ujasnit, které otázky jsou nadbytečné a které je naopak třeba doplnit.

Když už byl dotazník hotov, bylo třeba jej podrobit pilotnímu ověření (tzv. kognitivní laboratoř). Jelikož výzkumné šetření bylo naplánováno pro všechny žáky devátých ročníků v Roudnici nad Labem, museli jsme do kognitivní laboratoře zapojit srovnatelnou populaci z jiného města, abychom zamezili tomu, že by někteří žáci vyplňovali dotazník dvakrát. Oslovili jsme proto tři žáky devátého ročníku ze sousedního města Štětí. Naším cílem bylo zjistit, zda žáci rozumí instrukcím v dotazníku, zda rozumí otázkám v dotazníku stejně jako my a jak dlouho jim trvá vyplnění dotazníku. Zkoumané osoby měly problém s pochopením jedné otázky, kterou se nám společně podařilo přeformulovat tak, aby byla zcela srozumitelná. Dále jsme si ověřili, že vyplnění dotazníku by nemělo trvat déle než jednu vyučovací hodinu, což jsme také předpokládali.

9.5 Charakteristika použitého výzkumného instrumentu

Jak jsme již zmínili, za instrument výzkumu jsme zvolili dotazník (Příloha č. 1). Jeho příprava trvala od listopadu 2009 do dubna 2010, kdy jsme jej administrovali žákům na roudnických základních školách. Tento dotazník se skládá ze tří částí.

Vstupní část, která je zároveň i úvodní stranou, vysvětluje respondentům cíl výzkumu, instruuje je, jak dotazník správně vyplňovat a seznamuje se jménem zadavatele a názvem instituce, ze které pochází. Vzhledem k tomu, že náš výzkum byl anonymní, umístili jsme na úvodní stranu ještě kódy, nezbytné pro následné zpracování dat. Tyto kódy jsou osmimístné a mají následující podobu:

00, číslo základní školy (1 = ZŠ Karla Jeřábka, 2 = ZŠ Jungmannova, 3 = ZŠ Školní)³
00, číslo třídy (A = 1, B = 2, C = 3), 0, pořadí žáka

³ Obyvatelé města roudnické základní školy v běžné komunikaci označují čísla (např. o ZŠ Karla Jeřábka se obvykle vyjadřují jako o „jedničce“). Čísla, která jsou školám přiřazena, pravděpodobně naznačují pořadí, ve kterém byly založeny.

Pro lepší ilustraci uvedeme příklad:

Žák navštěvující třídu 9.C Základní školy Karla Jeřábka, který dotazník dostal jako 2. v pořadí, by měl kód: 00100302.

Druhá část obsahuje vlastní dotazníkové položky a je rozdělena na další tři části podle tématických okruhů:

1. Volba škol, na které jsi podal/a přihlášku
2. Informace, které jsi o škole zjišťoval/a
3. Informace o tobě

V rámci prvního tématu jsme zařadili otázky zjišťující, které školy žáci volili a jaké možné příčiny jejich volba měla. Druhou část jsme zaměřili na informovanost žáků o jimi zvolených školách a zdroje těchto informací. Jako poslední jsme pak zařadili otázky faktografické. Tuto posloupnost jsme nezvolili náhodně. Na konci dotazníku mohou být respondenti již unavení a faktografické otázky bývají obvykle jednoduché. (Gavora, 2000)

Když jsme formulovali dotazníkové položky, dbali jsme především na jasnost, srozumitelnost a jednoznačnost. Co se týče typu otázek, zařadili jsme následující:

1. Uzavřené

Tyto otázky nabízejí možnosti, ze kterých respondenti volí svou odpověď. Jejich výhodou je snadné zpracování, nevýhodou pak, že nedávají respondentovi prostor pro vlastní vyjádření.

- Příklad:

19. Jsi chlapec nebo dívka?

Zaškrtni pouze jeden čtvereček.

a)	Chlapec	<input type="checkbox"/>
b)	Dívka	<input type="checkbox"/>

2. Otevřené

Otevřené otázky, na rozdíl od těch uzavřených, dávají dotazovanému možnost se samostatně vyjádřit a mnohdy tak do výzkumu přinášejí nové poznatky. Jsou ale obtížnější na zpracování a pro respondenta jsou náročnější na zodpovězení.

- Příklad:

3. Proč by ses chtěl dostat právě na školu, kterou jsi uvedl/a na prvním místě?

Několika větami vyjádři důvody své volby SŠ.

3. Polouzavřené

Polouzavřené otázky jsou na pomezí mezi otázkami otevřenými a uzavřenými. Nejprve nabízejí několik variant odpovědí a na konci ještě otevřenou možnost, popř. jak uvádí Gavora: „... žádají vysvětlení nebo objasnění v podobě otevřené otázky.“ (Gavora, 2000, str. 126)

- Příklad:

8. Vyjádři, jaký vliv měli následující lidé při rozhodování o tom, na kterou střední školu sis podal/a přihlášku.

Zaškrtni jeden čtvereček v každém řádku.

		Žádný vliv			Střední vliv			Velký vliv
a)	Já sám (sama)	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆	<input type="checkbox"/> ₇
b)	Rodiče	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆	<input type="checkbox"/> ₇
c)	Sourozenci	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆	<input type="checkbox"/> ₇
d)	Kamarádi / Spolužáci	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆	<input type="checkbox"/> ₇
e)	Učitelé ve škole	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆	<input type="checkbox"/> ₇
f)	Výchovný poradce ve škole	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆	<input type="checkbox"/> ₇
g)	Pedagogicko-psychologická poradna	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆	<input type="checkbox"/> ₇
h)	Někdo jiný (vypiš)	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆	<input type="checkbox"/> ₇

4. Škálované

U těchto otázek respondenti na stupnici vyjadřují, do jaké míry pro ně daný jev platí.

- otázka O8 výše je současně otázkou polouzavřenou a škálovanou

Jak dokazují výše uvedené příklady, k dotazníkovým položkám jsme připojili instrukce, které upřesňují, jak dotazník správně vyplňovat. U některých otázek jsou ale i instrukce sloužící k navigaci v dotazníku. Ty jsou důležité především z toho důvodu, že někteří respondenti neodpovídají na otázky postupně, ale z určitých důvodů některé z nich vynechávají, aby se k nim případně vrátili později. (Gavora, 2000)

- Příklad:

12. Máš na této škole nějaké známé, kamarády, příbuzné?

Zaškrtni pouze jeden čtvereček.

a)	Ano	<input type="checkbox"/> ₁
b)	Ne	<input type="checkbox"/> ₂

→ Pokud je tvá odpověď ano, pokračuj otázkou č. 13

→ Pokud je tvá odpověď ne, přeskoč na otázku č. 14

Poslední částí našeho dotazníku pak je poděkování respondentům za spolupráci.

9.6 Popis vlastního výzkumu

Hlavní výzkumné šetření bylo realizováno v dubnu 2010 ve třídách devátého ročníku všech roudnických základních škol. Sběr dat trval vzhledem k počtu tříd zahrnutých do výzkumu celkem dva týdny.

Po předchozí domluvě s řediteli škol jsme dotazníky zadávali osobně během stanovených vyučovacích hodin. Tím jsme zajistili, že všichni respondenti dostali stejné instrukce. Navíc se domníváme, že získáním možnosti provádět výzkum přímo během vyučování se nám podařilo zajistit velkou návratnost dotazníků.

Na naši žádost byl během testování ve třídě přítomen ještě učitel, čímž jsme se chtěli vyvarovat problémům s kázní. Před zahájením dotazování jsme žákům sdělili účel výzkumu, informovali je o tom, že je anonymní a prošli jsme s nimi dotazník. Především jsme pak žákům vysvětlili, jak správně odpovídat na jednotlivé typy otázek. Čas na vyplňování dotazníku byl omezen jednou vyučovací hodinou, ale žáci většinou končili po třiceti minutách. Trvali jsme však na tom, aby dotazník odevzdali až na konci hodiny, čímž jsme opět chtěli zabránit případným kázeňským problémům.

9.7 Zpracování údajů

Ke zpracování údajů získaných dotazníkovým šetřením jsme použili statistický počítačový program SPSS Statistics 17.0 (Statistical Package for the Social Sciences). Nejprve jsme v tomto programu vytvořili datovou matici, která měla celkem 146 případů (= respondentů) a 126 proměnných. Jednotlivé respondenty jsme do programu zadávali pod kódy, kterými byly opatřeny dotazníky ještě před administrací a jejichž logika je popsána v kapitole 9.5. Pro každou odpověď, vyjma odpovědí na otázky otevřené, jsme vytvořili „numerickou“ proměnnou⁴ a kde bylo třeba pak ještě proměnnou „stringovou“⁵. Co se týče statistických metod, využili jsme deskriptivní statistiky (průměr, směrodatná odchylka, relativní četnosti), základní metody inferenční statistiky, tj. testovací metody t-test a chí-kvadrát a výpočet koeficientu vnitřní konzistence - Cronbachovo α .

9.8 Volba další vzdělávací dráhy v kontextu města Roudnice nad Labem – příležitosti a rámec volby

Předkládaný výzkum mapuje situaci v jednom městě – Roudnici nad Labem. Následující kapitola je proto věnována stručné charakteristice města a zdejších základních

⁴ Numerické proměnné jsou vyjádřeny čísly. Tato čísla odpovídají číslům variant, ze kterých žáci volili své odpovědi na dotazníkové otázky.

⁵ Stringové proměnné tvoří většinou jednoslovné odpovědi žáků, a to především na polouzavřené otázky.

a středních škol. Níže uvedené statistické údaje jsme čerpali z webových stránek města a škol, zbylé informace vyplývají z vlastního pozorování autorky jako obyvatelky města.

Roudnice nad Labem se nachází v severozápadních Čechách, v okrese Litoměřice. Podle posledního sčítání obyvatelstva zde na ploše 16,67 km² žije 13538 obyvatel. (Městská a obecní charakteristika, 2009).

Postavení města je velmi výhodné vzhledem k dobré dojezdnosti do hlavního města – kolem Roudnice vede dálnice D8 (Praha – Ústí nad Labem – Drážďany) a jejím středem železniční koridor Praha – Drážďany. Ačkoli je tedy Praha od města vzdálena přibližně 50 km, cesta na její okraj netrvá řidiči automobilu déle než 35 minut. Této skutečnosti jsou si Roudničané plně vědomi a velká část z nich dojíždí do Prahy za vzděláním, prací i zábavou.

Co se týče hospodářství, průmysl převažuje nad zemědělstvím. Především se rozvíjí průmysl chemický, zemědělský a potravinářský. Nacházejí se zde společnosti jako např. Meva – výrobce dýchacích strojů, sudů a popelnic, Glazura, produkující keramické frity, nebo masokombinát Procházka. Právě tyto firmy nabízejí nejvíce pracovních míst, a to převážně pro absolventy učilišť. Mnoho středoškolsky vzdělaných a především vysoce kvalifikovaných Roudničanů dojíždí za prací do větších měst v okolí, jako např. do Litoměřic, Mělníka či Ústí nad Labem a výjimkou rozhodně není ani dojíždění do Prahy.

V Roudnici nad Labem se nacházejí celkem tři základní školy – ZŠ Jungmannova, ZŠ Karla Jeřábka a ZŠ Školní. Co do úrovně jsou všechny tyto školy srovnatelné, žádná nevybírá své žáky prostřednictvím přijímacího řízení. Klíčem pro rozdělení žáků do jednotlivých škol je místo jejich bydliště.

ZŠ Jungmannova a ZŠ Karla Jeřábka se nacházejí ve středu města, nedaleko od sebe. Jedná se o školy střední velikosti (ZŠ Jungmannova – cca 660 žáků, ZŠ Karla Jeřábka – cca 520 žáků) s poměrně dlouhou tradicí, sahající do konce 19.století (ZŠ Jungmannova) a začátku století 20. (ZŠ Karla Jeřábka). V současné době žádná z těchto dvou škol nenabízí svým žákům speciální zaměření na určité předměty.

ZŠ Školní má ze všech roudnických škol nejkratší historii – byla otevřena roku 1977. Nachází se na sídlišti a v minulém roce ji navštěvovalo celkem 371 žáků. Hlavní profilací školy je rozšířená výuka hudební výchovy na 1. stupni a tělesné výchovy na 2. stupni.

Materiální vybavení všech tří škol je srovnatelné, nabídka volitelných a nepovinných předmětů taktéž. ZŠ Karla Jeřábka a Jungmannova jsou zapojeny do projektu Zdravé zuby, programu AJAX, který je organizovaný Policií ČR nebo do projektu dopravní a environmentální výchovy. Poměrně důležité pro tento výzkum je pak zapojení ZŠ Školní a

ZŠ Jungmannova do projektu Kariéra, o kterém se blíže zmiňuji v kapitole 9.9.4 Zapojení škol do procesu volby další vzdělávací dráhy svých žáků.

Po ukončení základní školy mohou roudničtí žáci v místě svého bydliště vybírat z pěti středních škol. SOŠ a SOU Roudnice nad Labem nabízí studijní obory silniční doprava a sociální péče a učební obory automechanik, karosář, obráběč kovů, zedník, instalatér, provoz služeb, zednické práce a pečovatelské služby. Uchazeči o studium na Soukromé podřipské střední odborné škole a středním odborném učilišti o.p.s. volí ze studijních oborů jako je hotelnictví, finanční služby či management obchodu nebo učebních oborů jako je kuchař – číšník, prodavač/ka, kadeřník/kadeřnice. VOŠ, OA a SOŠ EKONOM pak nabízí obor podnikatel – cestovní ruch. VOŠ a SOŠ Roudnice nad Labem ostatním středním školám konkuruje obory vzdělání: ekonomické lyceum, dopravní prostředky nebo agropodnikání. Poslední střední školou ve městě pak je všeobecně zaměřené gymnázium.

Celkem vzato je tedy nabídka učebních oborů poměrně široká a měla by dostatečně uspokojovat poptávku absolventů roudnických základních škol. Oproti tomu studijní obory jsou orientovány převážně ekonomicky a dalo by se tedy předpokládat, že zájemci o ně budou často volit i školy mimo Roudnici. Podle zkušeností výchovných poradců je ovšem vzdálenost natolik silným faktorem, že většina žáků volí jednu ze jmenovaných roudnických středních škol: „Je to hlavně volba rodičů a rodiče nechtějí, aby děti dojížděly.“ (Novák, 2010)

Co se pak týče volby v rámci těchto škol, výchovní poradci u žáků v posledních letech zaznamenali zvýšený zájem o odborné vzdělávání a učební obory: „Teď je velký trend vracet se k oborům, protože technických oborů a řemesel je absolutní nedostatek.“ (Novák, 2010) Zájem o gymnázium, které nabízí všeobecné vzdělání, tedy není tak velký, což má ovšem ještě jiný důvod: „Nadanější děti se hlásí na gymnázium již v pátém ročníku, kdy rodiče chtějí, aby se vydělily z kolektivu „normálnějších“ dětí. Pokud se nedostanou, v devátém ročníku již většinou gymnázium nevolí.“ (Novák, 2010)

Údaje z tabulky 1, ve které je uveden podíl přihlášených a přijatých ke studiu na jednotlivých roudnických školách, potvrzují, že zájem o střední odborné školy je celkově mnohem větší než o gymnázium. Nedostatek zájemců o gymnaziální vzdělání v posledních letech na této škole vedl ke zrušení přijímacích zkoušek. I přesto se však neustále pokračuje v tradici otevírání dvou tříd prvního ročníku. To má ovšem vliv na kvalitu školy, jelikož je zde umožněno studium i nepříliš nadaným žákům.

Na rozdíl od roudnického Gymnázia se velkému zájmu ze strany uchazečů těší místní Vyšší odborná škola a Střední odborná škola, především pak jí nabízený obor Ekonomické lyceum. Ten bývá volen nadanějšími žáky, kteří preferují jistotu zaměření pro případ, že by

po maturitě nebyli přijati na vysokou školu a museli by tak nastoupit do zaměstnání. Jak je patrné z následující tabulky, nejvyšší převis poptávky nad nabídkou v Roudnici nad Labem je právě u oboru ekonomické lyceum, kde zájem přesahuje dvojnásobně počet volných míst a dále u oboru ekonomika a podnikání. Poměrně překvapivý je také velký přesah poptávky nad nabídkou volných míst u učebních oborů cestovní ruch a kuchař- číšník.

Tabulka 1: Podíl uchazečů a přijatých na střední školy v Roudnici nad Labem (Informační systém o uplatnění absolventů na trhu práce, 2011)

Název školy	Obor	Počet uchazečů	Počet přijatých	Uchazeči/Přijetí celkem
Gymnázium	-	64	60	64/60
VOŠ a SOŠ	Dopravní prostředky	72	60	185/120
	Agropodnikání	47	30	
	Ekonomické lyceum	66	30	
Soukromá podřípská SOŠ a SOU o.p.s.	Ekonomika a podnikání	24	10	83/45
	Cestovní ruch	24	8	
	Kuchař - číšník	16	8	
	Prodavač/prodavačka	4	4	
	Kadeřník/kadeřnice	15	15	
SOŠ a SOU	Zednické práce	9	9	228/194
	Pečovatelské služby	12	12	
	Karosář	25	25	
	Obraběč kovů	5	5	
	Mechanik - opravář motorových vozidel	37	30	
	Instalatér	18	18	
	Zedník	11	11	
	Provoz služeb	24	24	
	Dopravní prostředky	38	30	
	Sociální péče	49	30	
VOŠ, OA a SOŠ EKONOM	Podnikatel - cestovní ruch	39	15	39/15

9.9 Analýza dat

9.9.1 Zvolená škola

Prostřednictvím dotazníku jsme nejprve zjišťovali, pro jaký typ středního vzdělávání se žáci rozhodli. Mohli uvést až tři odpovědi, jelikož podle nového systému měli již druhým rokem možnost podat v prvním kole přijímacího řízení až tři přihlášky.

Následující tabulka ukazuje procentuální zastoupení žáků z hlediska volby typu střední školy.

Tabulka 2: Podíl žáků z hlediska volby typu střední školy (Roudnice nad Labem)

	Gymnázium		Studijní obor s maturitou		Učební obor bez maturity		Neodpovědělo	
	%	N	%	N	%	N	%	N
1. přihláška	14,2	21	68,2	101	16,2	24	1,4	2
2. přihláška	10,8	16	64,2	95	14,9	22	10,1	15
3. přihláška	6,8	10	43,9	65	13,5	20	35,8	53

Nejmenší zájem byl ze strany žáků o gymnázia, která volilo 21 žáků (14,2 %). Srovnatelný pak byl počet uchazečů o obory bez maturity, kteří tvořili skupinu 24 žáků (16,2 %). Bezkonkurenčně největší zájem byl o studijní obory s maturitou, na které si první přihlášku podalo 101 z celkového počtu 146 žáků, což odpovídá 68,2 %.

První část otázky – tedy, na jaký typ školy si žáci podali první přihlášku – nevyplnili 2 žáci (1,4 %), údaj o typu školy, na který si podali druhou přihlášku nevyplnilo 15 žáků (10,1 %) a poslední část otázky nevyplnilo 53 žáků (35,8 %). Z toho lze usuzovat, že přibližně 10 % žáků nevyužilo možnost podat si přihlášku na druhou školu a více než třetina žáků nevyužila možnost podat si přihlášku na školu třetí.

V následující tabulce jsou pro srovnání prezentovány informace o procentuálním zastoupení žáků na jednotlivých typech škol v celém Ústeckém kraji.

Tabulka 3: Podíl žáků z hlediska volby typu střední školy (Ústecký kraj)

Gymnázium	Studijní obor s maturitou	Učební obor bez maturity
1577 (14,01 %)	5437 (48,6 %)	4173 (37,3 %)

Z uvedených údajů vyplývá, že zájem o studium na gymnáziích u žáků v celém kraji odpovídá zájmu žáků na Roudnicku. Poměrně značnou odchylku můžeme ovšem sledovat u počtu přihlášených na studijní obory s maturitou a učební obory bez maturity, kdy roudničtí žáci svým zájmem o studium na středních školách zakončených maturitní zkouškou převyšují krajský průměr celými 10 %. Jelikož nemáme další data, která by tuto odchylku vysvětlovala, můžeme jen odhadovat, co tento rozdíl způsobilo. Jedním z důvodů může být poměrně velký počet nabízených studijních oborů s maturitou školami v Roudnici nad Labem (pro školní rok 2011/2012 to bylo celkem 213 míst) a okolních městech.

Vedle typu školy nás též zajímal její název, město, ve kterém se nachází a zvolený studijní/učební obor. Nejprve se budeme zabývat vzdáleností škol od místa bydliště žáků.

Tabulka 4: Lokace žáky volených středních škol

	Roudnice n/L		Města do 20 km		Vzdálenější města		Hlavní město Praha		Neodpovědělo	
	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N
1. přihláška	48	71	33,1	49	9,5	14	8,1	12	1,4	2
2. přihláška	35,1	52	32,4	48	10,1	15	10,1	15	12,2	18
3. přihláška	27,7	41	22,3	33	6,8	10	4,1	6	39,2	58

Většina ze sledovaného vzorku žáků se rozhodla pro školy nacházející se v Roudnici nad Labem a městech v nedalekém okolí, tj. do 20 km (celkem 81,1 %). Srovnatelný počet žáků pak pro svá studia zvolil města ve vzdálenosti větší než 20 km od Roudnice a Prahu, která je vzdálena 50 km. Jedná se sice o poměrně velkou vzdálenost, ale jak jsem již výše uvedla, do hlavního města je z Roudnice velmi dobrá dojezdnost díky napojení na dálnici a přímému vlakovému spojení. Žáci, kteří volili pražské školy, uváděli tři hlavní důvody své volby. Tím prvním byl zájem o obor. Tito žáci volili obory, které jim školy v Roudnici a blízkém okolí nemohou nabídnout (např. Diplomatické služby a Public Relations na Škole mezinárodních a veřejných vztahů Praha nebo Jezdec a chovatel koní se zaměřením na dostihový sport na Střední škole dostihového sportu a jezdeckví). Druhá skupina žáků volila pražské školy z důvodu prestiže a pro poslední skupinu bylo důležité právě to, že se jimi volená škola nachází v Praze.

Co se týče škol samotných, největší oblibě se těšila Vyšší odborná škola a střední odborná škola v Roudnici nad Labem, na kterou si první přihlášku podalo 18,2 % žáků, což je dokonce o 4 % více než tvořil celkový počet uchazečů o studium na všech volených gymnáziích. Na této škole žáci nejčastěji volili obor agropodnikání, který byl současně nejčastěji voleným oborem v rámci všech škol – zvolilo jej 6,8 % z celkového počtu žáků. Další nejčastěji volenou školou bylo roudnické Gymnázium (11,5 %). Za ním pak následovala Vyšší odborná škola obalové techniky a střední odborná škola ve Štětí (8,1 %), která nabízí obory jako informační technologie, obalová technika nebo truhlář.

Mezi obory tedy zvítězilo agropodnikání (6,8 %), jak je uvedeno výše. O druhé místo se dělí obory automechanik, dopravní prostředky, ekonomické lyceum a mechanik elektrotechnik s 4,1 % a za nimi následují obory kuchař – číšník, stavebnictví a zdravotnický asistent s 3,4 %.

Žáci rovněž volili obory vcelku netradiční, které reflektují především jejich zájmy. Pro příklad uvedeme obory propagační výtvarnictví – výstavnictví nebo jezdec a chovatel koní se zaměřením na dostihový sport.

9.9.2 Důvody, které vedly k volbě školy

Důvody volby školy jsme u žáků nejprve zjišťovali pomocí otevřené otázky:

Proč by ses chtěl/a dostat právě na školu, kterou jsi uvedl/a na prvním místě?

Jak již z otázky vyplývá, zajímala nás pouze škola, na kterou si žáci podali první přihlášku a k ní se vztahuje i zbytek otázek v dotazníku.

Na základě výpovědí žáků jsme pak vymezili několik skupin faktorů, které se promítly do rozhodování o volbě střední školy. V rámci každé kategorie je uvedeno několik příkladů odpovědí žáků, které jsou z důvodu zachování autenticity ponechány bez korektury, s gramatickými i stylistickými chybami. Pro lepší představu a uvedení do kontextu je u každé výpovědi v závorce uvedeno pohlaví žáka, název školy a oboru, na který si podal přihlášku a město, ve kterém se škola nachází.

1. Zájmy žáka

Zájmy a zájmové zaměření byly nejčastěji zmiňovaným faktorem, který motivoval žáky k volbě střední školy. Tato kategorie je v našem pojetí poněkud rozsáhlá, nicméně všechny výpovědi, které jsme do ní zařadili, se zájmy bezesporu souvisí.

Nejčastěji žáci vybírali školy takové, které zájmům a koníčkům odpovídaly svým zaměřením a **nabídkou vyučovacích předmětů**.

„Šel jsem tam hlavně kvůli jazykům a humanitním vědám.“ (*Chlapec, Gymnázium, Roudnice nad Labem*)

Zatímco z některých výpovědí není jasné, jak dlouho u žáků tento zájem trvá a nepropukli až současně s rozhodováním o další vzdělávací dráze, z jiných odpovědí je zřejmé, že se jedná o **sen z dětství**.

„Protože chci být jako zdravotní sestra u dětí, protože se ráda o děti starám a mám je moc ráda. Na soukromou střední zdravotnickou školu Mělník, o.p.s. už

mě přijali. Myslím jsi, že mě to bude bavit.“ (*Dívka, Soukromá střední zdravotnická škola, o.p.s., Mělník, Zdravotnický asistent*)

„Na koni jsem jezdila odmalička. Koně bylo to jediné, co mě kdy bavilo.“ (*Dívka, Střední škola dostihového sportu a jezdeckví, Praha – Chuchle, Jezdec a chovatel koní se zaměřením na dostihový sport*)

Někteří respondenti rovněž uváděli, že současnou úroveň znalostí v oboru svého zájmu považují za nedostatečnou a škola by jim měla pomoci ve zdokonalení se.

„Počítače mě baví už nějakou dobu a rád s nimi zacházím. Proto jsem si vybral informační technologie, abych se mohl přiučit něčemu novému co sám nedokážu pochopit.“ (*Chlapec, VOŠ obalové techniky a SŠ, Štětí, Informační technologie: správce počítačové sítě*)

Mnoho žáků se ve svých výpovědích rovněž zmiňovalo o povolání, které by v budoucnosti chtěli vykonávat, přičemž škola pro ně hraje roli **prostředníka k dosažení tohoto vysněného zaměstnání.**

„Na tuto školu bych se ráda dostala z důvodu, že na škole je hudební výchova, pěvecký sbor, dramatický kroužek. Mým cílem je buď pracovat s dětmi na 1. stupni nebo ve školce a nebo vystudovat DAMU v Praze, popřípadě JAMU v Brně. Nejradši bych ale opravdu byla z Jamu nebo Damu herečkou, nebo zpěvačkou.“ (*Dívka, Střední pedagogická škola Johana Heinricha Pestalozziho, Litoměřice, Pedagogické lyceum*)

Pro některé je pak střední škola **prostředníkem pro další studium**, o které mají opravdový zájem. V takovém případě se jednalo především o gymnazisty, kteří většinou uváděli zájem o vysokoškolské studium, ovšem obor blíže nespecifikovali. Zajímal je tedy stupeň vzdělání, nikoli typ či obor studia.

„Protože mám možnost jít po gymnáziu na kteroukoli vysokou školu.“ (*Dívka, Gymnázium, Roudnice nad Labem*)

Objevili se však i budoucí studenti středních škol, kteří uvedli zájem o konkrétní obor na vysoké škole.

„Je to obor veřejnosprávní činnost a odtud budu moci jít na právní fakultu. Vždy jsem chtěla jít na právní směr.“ (*Dívka, 1. KŠPA, Litoměřice, Veřejnosprávní činnost*)

Specifickou skupinu tvořili žáci, kteří během procesu rozhodování o volbě školy zohledňovali i její **využitelnost pro své aktuální aktivity a zájmy**.

„Využil bych obor „PR“ již teď při automobilovém závodění.“ (*Chlapec, Škola mezinárodních a veřejných vztahů, Praha, Diplomatické služby a Public Relations*)

„Jdu na automechaniku protože mám rád auta a rád je tuninguju.“ (*Chlapec, SOŠ a SOU, Roudnice nad Labem, Automechanik*)

2. Možnost uplatnění na trhu práce

S faktorem „škola jako prostředník k dosažení povolání“, který jsme zařadili do předcházející kategorie, úzce souvisí i uvažování žáků nad možnostmi, které jim škola nabízí, co se týče uplatnění na trhu práce. Někteří do svého uvažování promítli dokonce i finanční stránku.

„Po vystudování po střední bych měla mít velmi dobré uplatnění.“ (*Dívka, Vyšší odborná škola zdravotnická a střední škola zdravotnická, Ústí nad Labem, Laboratorní asistent*)

„Mechanik elektrotechnik je dobrá práce, která se dobře platí.“ (*Chlapec, VOŠ obalové techniky a SŠ, Štětí, Mechanik – elektrotechnik*)

3. Nerozhodnost

Protipólem k žákům, kteří školu volili na základě svých zájmů, koníčků a snů a mají poměrně jasnou představu o své budoucí profesi, jsou žáci nerozhodní. Právě

faktor nerozhodnosti měl ve výpovědích respondentů nemalé zastoupení. Tito žáci v deváté třídě ještě neměli dokončený projekt profesní budoucnosti, proto se rozhodli pro odsunutí rozhodování o oborovém zaměření. Takovou možnost skýtají všeobecně zaměřené obory, proto většina také volila gymnázia.

„Protože po gymnáziu můžu pokračovat ve studiu téměř na jakékoli vysoké škole. A nevěděla jsem, co bych chtěla v budoucnu dělat za povolání.“ (*Dívka, Gymnázium, Roudnice nad Labem*)

„Protože nemám představu o svém budoucím povolání a gymnázium mi dá další 4 roky přemýšlení a zároveň mě připraví případně na VŠ.“ (*Chlapec, Gymnázium, Roudnice nad Labem*)

4. Škola odpovídá znalostem, schopnostem žáka

Adekvátnost školy vzhledem ke znalostem a schopnostem žáka je také velmi významným hlediskem při rozhodování o budoucí vzdělávací dráze. V souvislosti se svými znalostmi žáci zmiňovali především školní prospěch, který velmi často považovali za limitující faktor bránící vstupu na „lepší“ školu.

„Protože tam mám spoustu kamarádů, a protože nemám dostatek dobrých známek nato, abych se dostala víc.“ (*Dívka, SOŠ a SOU, Roudnice nad Labem, Provoz služeb*)

5. Umístění školy, vzdálenost od místa bydliště

Velmi silně se do rozhodování o volbě budoucí školy promítla i její vzdálenost od bydliště. Zatímco někteří vybírali výhradně ze škol nacházejících se v místě bydliště nebo dosahu několika málo kilometrů, jiní spatřovali výhodu právě ve velké vzdálenosti. Z některých odpovědí vyplývá, že žáci, kteří volili vzdálené školy, tak učinili z touhy po bydlení mimo domov a tedy osamostatnění se a nabytí svobody a nezávislosti.

„Je to velká škola, daleko od rodičů.“ (*Chlapec, VOŠ a SPŠ stavební, Děčín, Stavebnictví*)

Jistou roli u některých také sehrálo přímo město, ve kterém se škola nachází, a to buď z důvodu možnosti bydlení u známých či příbuzných nebo vytváření představ, že se v daném městě v budoucnosti usadí.

„Protože je v Praze a tam chci v budoucnu bydlet.“ (*Dívka, SPŠ na Proseku, Praha, Informační technologie*)

6. Vzor, genealogický faktor

Někteří žáci v souvislosti s důvody pro volbu střední školy odkázali i na své rodiče a další členy rodiny. Následovali tedy vzoru svých blízkých, kteří jim o škole nebo povolání podali dostatečné informace, případně jim doporučili, aby se pro ně rozhodli.

„Moje máma má stejnou školu akorát na Mělníku, a tak vím o co se jedná a myslím si, že to budu zvládat a bude mě to bavit.“ (*Chlapec, Střední průmyslová škola stavební Josefa Gočára, Praha, Stavebnictví*)

7. Sociální vztahy

Informace o škole žáci získávali nejen od svých rodičů a příbuzných, ale také od starších kamarádů a bývalých spolužáků, kteří již na škole studují. Pro mnoho žáků bylo velmi důležité právě to, že na škole už nějaké známé mají, nebo že s nimi půjdou současní spolužáci. Jiní se naopak těšili na vstup do neznámého kolektivu a poznání nových lidí.

„... a takřikajíc odtrhnout se a poznat nové lidi, kteří pravděpodobně chtějí něco dokázat je dobré...“ (*Chlapec, Střední odborná škola Libochovice, Libochovice, Obchodně-podnikatelská činnost*)

8. Prestiž školy

Při zvažování volby další vzdělávací instituce byli žáci ovlivňováni i tím, zda je prestižní. Na prestiži školy usuzovali například z rozhovorů se současnými žáky školy nebo na základě úspěšnosti absolventů v zaměstnání či při přijímacích zkouškách na vysoké školy.

„Škola se nachází v místě bydliště, má dobré reference, 100% úspěšnost na vysokou školu.“ (*Dívka, VOŠ a SOŠ, Roudnice nad Labem, Agropodnikání*)

„Podle názorů ostatních je to velmi dobrá škola a vyšlo z ní mnoho studentů, kteří mají zajímavé zaměstnání i v zahraničí.“ (*Dívka, VOŠ a SOŠ, Roudnice nad Labem, Agropodnikání*)

9. Organizace školy

Co se týče organizace školy, zajímaly žáky především předměty, které se na škole vyučují, přičemž za nejdůležitější považovali jazyky. Osvojení cizích jazyků jim totiž skýtá možnost studovat či pracovat v zahraničí, což pro některé představuje jednu z hlavních životních priorit.

„Na cestovní ruch se chci dostat, protože se ráda učím cizí jazyky a v budoucnu bych chtěla cestovat (např. jako letuška).“ (*Dívka, Střední škola obchodu a služeb, Ústí nad Labem, Cestovní ruch*)

V rámci organizace školy žáci též hovořili o výhodách spojených s malým počtem žáků nebo o exkurzích, které škola pořádá.

10. Subjektivní pocit

Žáci, kteří školu navštívili v rámci dne otevřených dveří nebo při jiné příležitosti, uváděli ve svých výpovědích i subjektivní názory a pocity, které v nich škola vyvolávala. Nejčastěji uváděli, že se pro školu rozhodli kvůli jejímu dobrému vybavení, ale zmiňovali se i o vstřícném řediteli a učitelích.

„...A navíc ředitel na mně působí příjemným dojmem. A ostatní učitelé také...“ (*Chlapec, VOŠ a SOŠ, Roudnice nad Labem, Dopravní prostředky s rozšířenou výukou fotbalu*)

9.9.3 Míra vlivu jednotlivých faktorů na konečné rozhodnutí o volbě střední školy

V předcházející subkapitole jsme uvedli několik skupin důvodů, které žáci sami uváděli jako rozhodující pro volbu své budoucí střední školy. Díky studiu odborné literatury vztahující se k tématu této práce jsme tyto faktory ovšem předpokládali ještě před realizací výzkumu a otázky na ně jsme zahrnuli do dotazníku. Především nás zajímala míra vlivu jednotlivých faktorů na konečné rozhodnutí žáků o volbě střední školy. Tu jsme zjišťovali pomocí dvou uzavřených otázek.

Nejprve nás zajímala míra vlivu osob z okolí žáků na volbu školy. Na otázku „Vyjádři, jaký vliv měli následující lidé při rozhodování o tom, na kterou střední školu sis podal/a přihlášku“, odpovídali žáci na sedmi-bodové škále (1 = žádný vliv, 4 = střední vliv, 7 = velký vliv). Při zpracovávání dotazníků jsme škálu pro lepší orientaci převedli na tří-bodovou (1 – 2 = žádný vliv, 3 – 5 = střední vliv, 6 – 7 = velký vliv), kterou také spolu s jednotlivými osobami prezentujeme v tabulce č. 5:

Tabulka 5: Míra vlivu jednotlivých osob na volbu střední školy

	Žádný	Střední	Velký	Neodpovědělo
Já sám/sama	5,8 %	16,9 %	70,3 %	7,4 %
Rodiče	15,5 %	49,3 %	25 %	10,1 %
Sourozenci	61,5 %	16,2 %	6,8 %	15,5 %
Kamarádi/spolužáci	41,9 %	37,2 %	7,4 %	13,5 %
Učitelé ve škole	53,4 %	24,3 %	4,7 %	17,6 %
Výchovný poradce ve škole	73,6 %	7,4 %	1,4 %	17,6 %
Pedagogicko-psychologická poradna	75,7 %	5,4 %	2,7 %	16,2 %
Někdo jiný	58,1 %	6,1 %	7,4 %	28,4 %

Z výsledků vyplývá, že za nejdůležitější aktéry rozhodování o své budoucí vzdělávací instituci považují žáci sami sebe (70,3 %). Na druhém místě, ale velmi daleko za nimi, pak skončili jejich rodiče, které jen 25 % žáků označilo jako osoby s velkým vlivem na jejich volbu školy. Většina žáků (49,3 %) pak uvedla, že rodiče měli střední vliv. Jedná se samozřejmě o subjektivní názor a bylo by velmi zajímavé jej porovnat s názorem rodičů.

Sourozenci, kamarádi a učitelé ve škole měli na rozhodování dětí také jistý vliv, ale ne příliš velký a vliv výchovného poradce či pedagogicko-psychologické poradny uváděl jen zanedbatelný počet dětí.

Vedle kategorií osob, o kterých jsme se dosud zmínili, měli žáci možnost uvést i další osoby, které měly na jejich volbu školy vliv. Většinou uváděli další členy rodiny, mezi nimi převážně prarodiče, dále tety, strýce, bratrance nebo sestřenice. Několikrát se objevil i ředitel střední školy. Za velmi kuriózní pak považuji odpověď žáka, který uvedl „architekta, který s námi byl na horách“ a následně mu připsal sedm bodů na škále, tedy maximální vliv.

Druhá otázka, kterou jsme zjišťovali míru vlivu jednotlivých faktorů na volbu střední školy, byla rovněž založena na hodnocení prostřednictvím sedmi-bodové škály a následně zjednodušena na tří-bodovou. Na rozdíl od otázky na míru vlivu osob, mohli tentokrát žáci zvolit i možnost „Nevím“, jelikož jsme předpokládali, že některé faktory vůbec neuvažovali, nebo jsou jim zcela neznámé.

Tabulka 6: Míra vlivu dalších faktorů na volbu střední školy

	Žádný	Střední	Velký	Nevím	Neodpovědělo
Škola je blízko mého bydliště	23 %	33,1 %	37,8 %	0,7 %	5,4 %
Škola odpovídá mým schopnostem	9,5 %	48,6 %	33,1 %	3,4 %	5,4 %
Většina absolventů školy se dostala na vysokou školu	18,2 %	25 %	32,4 %	14,9 %	9,5 %
Na škole se vyučují mé oblíbené předměty	24,3 %	33,8 %	30,4 %	2,7 %	8,8 %
Škola je dobře materiálně vybavená	18,9 %	41,2 %	29,7 %	3,4 %	6,8 %
Škola je prestižní	22,3 %	34,5 %	27 %	9,5 %	6,8 %
Nebude těžké se na školu dostat	25 %	37,8 %	25,7 %	4,1 %	7,4 %
Na škole mám kamarády	39,2 %	23,6 %	23,6 %	4,7 %	8,8 %
Neplatí se školné	40,5 %	23,6 %	23 %	4,7 %	8,1 %
Na škole studuje hodně dívek	36,5 %	27,7 %	18,9 %	9,5 %	7,4 %
Na školu se hlásí moji kamarádi	46,6 %	24,3 %	18,2 %	3,4 %	7,4 %
Škola pořádá kurzy a exkurze, o které mám zájem	37,8 %	29,7 %	16,9 %	8,8 %	6,8 %
Budova školy je hezká	41,2 %	33,1 %	15,5 %	3,4 %	6,8 %
Na škole studuje hodně chlapců	57,4 %	20,3 %	6,8 %	8,1 %	7,4 %

Výsledky této otázky by do jisté míry měli korespondovat s již zmiňovanou otevřenou otázkou zjišťující důvody volby školy u žáků. Z odpovědí na tuto otázku vyplynulo, že největší roli ve výběru školy sehrál zájem žáků. Tento faktor se nám v otázce zjišťující

míru vlivu bohužel nepodařilo dostatečně obsáhnout. Částečně je zájem žáků reflektován jen možností „Na škole se vyučují mé oblíbené předměty“, kterou za faktor s velkým vlivem na volbu školy označilo 30,4 % žáků a umístil se tak na čtvrtém místě.

Nejčastěji byla za faktor s velkým vlivem označována malá vzdálenost od místa bydliště (37,8 %), kterou žáci v odpovědi na otázku zjišťující důvody volby školy zmiňovali jako pátý nejčastější faktor. Za nejsilnější důvod pro volbu školy vzdálenost označili i výchovní poradci, jak jsme již zmínili v kapitole 9.7 Volba střední školy v kontextu města Roudnice nad Labem – příležitosti a rámec volby.

Velká část žáků také jako faktor s velkým vlivem označila to, že škola odpovídá jejich schopnostem (33,1 %). Tuto proměnnou jsme dále v dotazníku zjišťovali otázkou: „Jaké máš ve škole známky?“, přičemž žáci mohli volit jednu z možností uvedených v tabulce 7 níže. Na základě této tabulky pak můžeme sledovat souvislost mezi schopnostmi žáků, měřenými školním prospěchem, a typem studia, který volili. Porovnáme-li výsledky v jednotlivých kategoriích, zjistíme, že korespondence mezi náročností školy a schopnostmi žáka hraje velkou roli především pro budoucí gymnazisty, kdy 61,9 % z nich má výborný prospěch, a pro uchazeče o učňovské obory, z nichž 54,5 % dosahuje velmi špatného prospěchu.

Tabulka 7: Souvislost mezi prospěchem žáků a typem studia, který volili

		Typ studia zvolený žáky v 1. kole přijímacího řízení		
		Gymnázium	Studijní obor s maturitou	Učební obor bez maturity
Jaké máš ve škole známky?	Převážně jedničky, občas dvojku	61,9%	16%	0%
	Převážně dvojky, občas trojku	38,1%	48%	4,5%
	Mám sem tam i čtyřku	0%	25%	40,9%
	Mám sem tam i pětku	0%	11%	54,5%

Velmi překvapivě se do první trojice faktorů s velkým vlivem na volbu střední školy dostala i úspěšnost absolventů při přijímacím řízení na vysoké školy. Je ovšem třeba zmínit, že u tohoto faktoru, v porovnání s ostatními, nejvíce žáků zvolilo možnost „nevím“, nebo vůbec neodpovědělo. Je tedy zřejmé, že pokud u některých žáků tento faktor hrál roli, pak velkou. Jak vyplývá z údajů v tabulce 8, největší vliv měl tento faktor na uchazeče o studium na gymnáziích – celých 65% z nich mu přikládalo velký význam. Nejmenší roli při rozhodování o volbě střední školy pak hrál u žáků přihlášených na učební obory bez maturity. Z těchto výsledků lze usuzovat, že žáci, kteří volí gymnázia

předpokládají, že po ukončení střední školy budou dále pokračovat vysokoškolským studiem, přičemž uchazeči o učební obory bez maturity takové aspirace nemají.

Tabulka 8: Souvislost mezi úspěšností absolventů SŠ při přijímacím řízení na VŠ a typem studia, který žáci volili

		Typ studia zvolený žáky v 1. kole přijímacího řízení		
		Gymnázium	Studijní obor s maturitou	Učební obor bez maturity
Jaký vliv mělo na tvé rozhodování o volbě střední školy to, že se většina jejích absolventů dostala na VŠ?	Žádný vliv	0%	23,2%	26,3%
	Střední vliv	35%	25,3%	31,6%
	Velký vliv	65%	36,8%	0%
	Nevím	0%	14,7%	42,1%

Poměrně velký vliv na rozhodování o volbě budoucí školy mělo podle výsledků i její materiální vybavení (29,7 %) a skutečnost, že na školu není těžké se dostat (25,7 %), ačkoli ve volných odpovědích žáci tyto možnosti vůbec neuváděli. Velký vliv byl těmito faktorům připisován dokonce častěji než faktorům představujícím sociální vztahy. Přítomnost kamarádů na škole byla velmi důležitá pro 23,6 % a přítomnost současných spolužáků jen pro 18,2 %.

V rámci této otázky jsme se rovněž snažili zjistit, jaký význam má pro žáky hledisko genderu. Zajímalo nás, do jaké míry je pro žáky důležité, zda je jimi zvolená škola nebo obor navštěvován převážně příslušníky jejich pohlaví a tedy považován za „hodící se pro kluky“ nebo „hodící se pro holky“. Velké zastoupení dívek na škole označilo za velmi důležité pouhých 13,2 % dívek a celých 27,8 % chlapců. Velký počet chlapců na škole považovalo za velmi důležitý 4,4 % chlapců a 10,2 % dívek. Z těchto výsledků je tedy patrné, že respondenti naši otázku pochopili jinak, než byla zamýšlena. Domníváme se, že své odpovědi vztahovali spíše k oblasti sociálních vztahů než genderu. Tuto úvahu potvrzují i některé volné výpovědi z předcházející otázky.

„Nejvíce bych se chtěl dostat na Soukromou podřipskou střední... na Management obchodu z prvního důvodu že jsem chtěl studovat tento předmět za druhé je to blízko takže bych nemusel nikam dojíždět za třetí mám tam známé a také sou tam hezký holky.“ (*Chlapec, Soukromá podřipská střední odborná škola a střední odborné učiliště, o.p.s., Roudnice nad Labem, Management obchodu: Ekonomika a podnikání*)

„Pač tam mám kamarády a jsou tam dívky.“ (*Chlapec, VOŠ a SOŠ, Roudnice nad Labem, Dopravní prostředky*)

9.9.4 Zapojení škol do procesu volby další vzdělávací dráhy svých žáků

Cílem této práce je mimo jiné i zjistit, jakou představu mají žáci o jimi zvolené škole, na základě jakých informací si ji utvořili a z jakých zdrojů tyto informace čerpali. Tím nejdůležitějším prostředníkem získávání informací o možnostech dalšího vzdělávání je bezesporu škola, a proto jsme se rozhodli na toto téma nejprve pohovořit s výchovnými poradci.

Na základě rozhovorů s výchovnými poradci jsme se dověděli, že jsou děti ke správnému rozhodnutí o budoucí střední škole směřovány zhruba jeden rok a to různými formami a metodami. Na jedné ze škol se celý proces např. zahajuje vyplněním profesního dotazníku. Při formulování představ o své budoucnosti, uvažování nad svými koníčky a zálibami žáci mnohdy alespoň zhruba získají představu o tom, jaký obor by byl pro ně vhodný, nebo nad tím alespoň začnou důkladněji přemýšlet.

Co se týče zprostředkovávání informací o středních školách, za primární a velmi významný zdroj informací všichni výchovní poradci označili nástěnku, na které žáci mohou nalézt např. letáky škol, nebo odkazy na jejich webové stránky. Další možností je pak informační katalog obsahující seznam všech středních škol, který je nabízen k zakoupení. Rodiče pak mají možnost přijít se poradit přímo s třídním učitelem nebo výchovným poradcem ve speciálně vyhrazených konzultačních hodinách.

Každoročně všechny deváté ročníky roudnických základních škol jezdí na prezentační výstavu středních škol v Litoměřicích, které se účastní školy z Ústeckého kraje i okolí. Žáci zde mají možnost seznámit se se školami a obory, o kterých nevěděli, nebo získat bližší informace o školách, nad kterými uvažují. Výhodu této výstavy výchovní poradci spatřovali mimo jiné v tom, že školy prezentují nejen učitelé ale i studenti. Žáci tak mají možnost výhody i nevýhody studia prodiskutovat se svými vrstevníky.

Obdobou prezentačního veletrhu škol v Litoměřicích je pak „burza škol“, kterou pořádá vždy jedna ze základních škol přímo ve své budově. Tato výstava se koná vždy v odpoledních hodinách během rodičovských schůzek a je otevřena široké veřejnosti. Prezentují se zde všechny roudnické střední školy a školy z okolí. Výhodou je, že se zde sejdou všichni zástupci škol najednou a nenarušují pak jednotlivě vyučování. Dalším pozitivem je čas konání, který zaručuje vysokou účast rodičů.

Přímý kontakt se školou je pak žákům umožněn v rámci dne otevřených dveří. Této možnosti ve velké míře využívá jedna ze zkoumaných základních škol – všichni žáci devátého ročníku navštíví během dne otevřených dveří všechny roudnické střední školy. Ve zbylých dvou jsou pak žáci na tyto akce uvolňováni z vyučování. Taková návštěva je bezesporu velmi významná a hraje důležitou roli především v konečné fázi rozhodování. Žáci se přesvědčí nejen o materiálním vybavení a exteriéru školy, ale zjistí, jak se ve škole cítí, jak na ně celé její prostředí působí. Kromě toho většina z nich ve škole potká své bývalé spolužáky, se kterými má možnost se o studiu pobavit na vrstevnické úrovni.

Vedle výše uvedených aktivit, které jsou společné všem školám, byla jedna z nich v době výzkumu zapojena do projektu Kariéra. V rámci tohoto projektu žáci absolvovali tři moduly. V první fázi prošli odborným testováním zaměřeným na pracovní diagnostiku. Jinými slovy, žáci, pod vedením odborného pracovníka, vyplnili testy, z jejichž výsledků se dozvěděli, na který obor by se měli při výběru střední školy zaměřit. V rámci druhého modulu byly děti pozvány na místní učiliště, kde si mohly vyzkoušet některé praktické obory. Dále se zúčastnily přednášky se zaměstnanci úřadu práce a společně s nimi pak navštívily tréninkové pracoviště v Ústí nad Labem, kde pracovaly s výukovým softwarem. Seznámily se s internetovými stránkami, na kterých jsou umístěny přehledy všech středních škol Ústeckého kraje a měly možnost pracovat s videopořadem „Průvodce řemeslnými obory“, kdy se prostřednictvím počítačových her seznámily s některými technickými obory, o které je v současné době malý zájem. V posledním modulu, který začal těsně před podáním přihlášek na střední školy, byla každému žákovi poskytnuta individuální péče při výběru školy.

Z uvedeného výčtu aktivit, které výchovní poradci pro své žáky v minulém školním roce zorganizovali, bezpochyby vyplývá, že ke svému úkolu informovat o možnostech dalšího vzdělávání přistupují nadměrně zodpovědně. Je ovšem otázkou, do jaké míry žáci všech možností, které jsou jim nabízeny využívají a jakým způsobem je při volbě další školy ovlivňují.

9.9.5 Informace, které žáci o škole zjišťovali

Cílem této kapitoly je tedy zmapovat, jakých zdrojů informací žáci využívali a jaký vliv pak tyto informace měly na jejich rozhodování o budoucí vzdělávací dráze. Zároveň nás zajímá, jaký význam má úsilí středních škol vynaložené na vlastní prezentaci, např. prostřednictvím webových stránek nebo prezentačních veletrhů.

Zdroje informací jsme rozdělili do dvou skupin – na sociální kontakty a školy samotné. Do sociálních kontaktů pak řadíme současné studenty střední školy i její absolventy. Co se týče školy jako informačního zdroje, zajímá nás hlavně prezentační činnost, tedy webové stránky, den otevřených dveří a prezentační veletrh škol.

1. Sociální kontakty jako zdroj informací

Na sociální kontakty jako zdroj informací jsme se v dotazníku ptali dvěma otázkami. Ta první, uzavřená, zjišťovala, zda respondenti na škole svého výběru mají nějaké známé, kamarády či příbuzné. Ta druhá, otevřená, ponechávala žákům prostor popsat, jaké informace o škole od těchto osob získali.

Z výsledků vyplynulo, že 58,1 % dotazovaných mělo na škole nějaké známé, kamarády nebo příbuzné. Nejčastěji se s nimi přitom bavili o **náročnosti studia**. Někteří hovořili o varování svých známých před obtížností studia, jiní si libovali nad jeho lehkým průběhem.

„Že je hodně těžká a měl bych se začít učit, abych to zvládl s dobrým prospěchem.“
(*Chlapec, VOŠ a SOŠ, Roudnice nad Labem, Ekonomické lyceum*)

„Že je to dobrá škola. Dá se zvládnout bez problémů.“ (*Chlapec, SOŠ technická a zahradnická, Lovosice, Truhlář - výroba nábytku*)

Druhým nejčastějším tématem se ukázal být **pedagogický sbor**, který s náročností studia do jisté míry souvisí. Většina žáků zmínila, že se jejich známí o profesorech vyjadřovali spíše pozitivně. Chválili učitele jednak z hlediska pedagogické kvality, jednak po stránce vztahové. Objevily se ovšem i případy, kdy byli žáci svými známými před učiteli varováni, to ale spíše jen výjimečně.

„Líbí se jí jednání učitelů s žáky.“ (*Dívka, Střední pedagogická škola Johana Heinricha Pestalozziho, Litoměřice, Pedagogické lyceum*)

„Učitelé jsou fajn.“ (*Dívka, VOŠ a SOŠ, Roudnice nad Labem, Ekonomické lyceum*)

Velmi často, ale spíše jen okrajově, se žáci zmiňovali o **materiálním vybavení** školy. Převážná většina jen mezi jiným uvedla, že škola je dobře vybavená. Konkrétněji pak

hovořili o informacích, které získali o **možnostech dalšího studia** nebo **uplatnění na trhu práce**.

„Že tam budu mít velice úspěšné zaměstnání, protože stát potřebuje zdravotníky. Všichni mi řekli, že jsem si vybrala dobře.“ (*Dívka, Soukromá střední zdravotnická škola, o.p.s., Mělník, Zdravotnický asistent*)

Ukázalo se, že pro žáky je také důležitá **vztahová složka** a vůbec celková **atmosféra školy**. Velmi často se informovali, jaký typ studentů jimi zvolenou instituci navštěvuje. Zajímalo je nejen to, zda jsou „fajn“, ale i jakého jsou pohlaví a jak vypadají. Přesněji řečeno, otázka druhého pohlaví zajímala výhradně chlapce.

„Řekli mi, že je to baví, že je tam dobrej kolektiv a tak.“ (*Dívka, VOŠ a SOŠ, Roudnice nad Labem, Ekonomické lyceum*)

„.....především moc hezké dámy – jinak bych si asi tu školu rozmyslel.“ (*Chlapec, Soukromá podřipská střední odborná škola a střední odborné učiliště, o.p.s., Roudnice nad Labem, Management obchodu: Ekonomika a podnikání*)

Spíše výjimečně pak žáci zmiňovali, že se jejich známí vyjadřovali k **prestiži školy, šancích na přijetí** nebo **mimovýukových aktivitách**. O všech těchto faktorech se pak vyjadřovali kladně.

Informace, které žáci o zvolené škole získávali, ovšem nebyly vždy kladné. Objevilo se i pár negativních názorů. Většinou pak byl kritizován pedagogický sbor.

„Kamarádi mě odrazovali kvůli kantorům.“ (*Chlapec, Gymnázium, Roudnice nad Labem*)

2. Škola jako zdroj informací

Vedle informací podávaných osobami z okruhu respondentů nás zajímaly i informace, které uveřejňovaly samy školy. Zaměřili jsme se přitom na tři různé formy sebeprezentace středních škol – na jejich webové stránky, dny otevřených dveří a prezentační veletrhy škol.

A) Webové stránky škol

Z rozhovorů s výchovnými poradci vyplynulo, že žáci měli možnost prohlížet si **webové stránky** škol i během hodin informační a výpočetní techniky. Nejprve nás tedy zajímalo, kolik jich této možnosti využilo. Ukázalo se, že 89,9 % žáků si prohlíželo webové stránky jimi zvolených škol, 5,4 % se přiznalo, že o tento zdroj informací nemělo zájem a 1,4 % respondentů této možnosti nevyužilo, jelikož neměli přístup k internetu.

Naše další otázka potom zjišťovala, do jaké míry byli žáci s webovými stránkami jako informačním zdrojem spokojeni. Na otázku „Kolik informací jsi na webových stránkách o škole získal?“, žáci odpovídali na deseti-bodové škále (1 = nenašel/nenašla jsem žádné informace, které jsem potřeboval/a, 10 = našel/našla jsem všechny informace, které jsem potřeboval/a). Škálu jsme pak během zpracovávání dat pro lepší orientaci zúžili na čtyřbodovou (3 – 4 = o škole jsem nezískal/a téměř žádné informace, 5 – 6 = o škole jsem na webových stránkách získal polovinu informací, které jsem potřeboval/a, 7 – 9, = o škole jsem získal/a dostatečné množství informací, 10 = o škole jsem získal/a všechny informace, které jsem potřeboval/a), přičemž krajní body škály 1 – 2 jsme do ní nezařadili, jelikož je žádný z dotazovaných nezvolil.

Z výsledků potom vyplynulo, že celých 41,5 % žáků o škole získalo všechny potřebné informace a pro 45,2 % bylo množství informací dostačující. 11,1 % dotazovaných se shodlo na tom, že získali polovinu informací, které potřebovali a 2,2 % respondentů nezískalo informace téměř žádné.

B) Prezentační veletrh škol

Jak jsme již zmínili v úvodu této kapitoly, výchovní poradci všech zkoumaných škol uvedli, že spolu s žáky devátého ročníku navštívili **prezentační veletrh škol** v Litoměřicích a dokonce i sami pořádali výstavu na podobné bázi na jedné ze škol. Proto nás překvapilo, že na naši otázku, ověřující účast na některém z těchto veletrhů, odpovědělo pouhých 60,1 % respondentů kladně.

Další otázky týkající se prezentačních výstav škol jsme zacílili na jejich vliv na rozhodování žáků o budoucí vzdělávací dráze. Nejprve jsme se ptali uzavřenou otázkou „Dověděl/a ses na tomto veletrhu o pro tebe zajímavých školách, které jsi předtím neznal/a?“, na kterou žáci mohli odpovídat jednou ze čtyř možností. Zjistili jsme přitom, že pro 31,4 % žáků nebyl veletrh z hlediska volby školy přínosný – na žádnou ze škol, které se zde prezentovaly, si nepodali přihlášku. Téměř polovina návštěvníků výstavy (47,3 %) pak uvedla, že alespoň jedna ze škol (oborů), na kterou si podali přihlášku, se na veletrhu prezentovala, ale rozhodovali se o ní už předtím. Velmi radikálně pak veletrh ovlivnil

14,6 % žáků, kteří si přihlášku na školu podali až na základě jeho návštěvy. Zásadně též zasáhl do rozhodování zbylých 5,7 % dotazovaných, které naopak odradil od volby některé z jimi dříve zvolených škol.

Žákům byl rovněž ponechán prostor, aby mohli blíže popsat, jak je veletrh ovlivnil. Většina jich pouze opsala možnost, pro kterou se rozhodli v předcházející otázce, setkala jsem se ale i s několika zajímavými postřehy.

1. U některých žáků hrál veletrh klíčovou roli v poslední fázi jejich rozhodovacího procesu.

„Když jsem šla na veletrh byla jsem přesvědčená o Litoměřickém gymnáziu, ale nakonec rozhodnutí padlo na Lovosické gymnázium.“ (*Dívka, Gymnázium, Lovosice*)

2. Podle jiných žáků veletrh nebyl dobře organizačně zvládnutý, což se podepsalo i na jeho kvalitě.

„Ovlivnil mě docela špatně, byla tam spousta lidí, takže jsem se nikam nedostala a nedozvěděla jsem se potřebné věci.“ (*Dívka, název školy neuveden, Litoměřice, Kadeřnice*)

3. Zástupci škol nebyli objektivní.

„No, hlavně pořád se říkalo jak jejich škola je nejlepší a rozmlouvali mi ostatní, jak jsou děsný atd. No a potom jak se asi ke mně chovali.“ (*Dívka, Integrovaná střední škola, Litoměřice, Hotelnictví a turismus*)

4. Několik žáků zmínilo, že preferují jiné zdroje informací.

„Veletrh mě až tak neovlivnil. Spíše jsem si hledal informace na webových stránkách. Dostal jsem tam stejné informace jako na internetu.“ (*Chlapec, Střední pedagogická škola Johana Heinricha Pestalozziho, Litoměřice, Pedagogické lyceum*)

C) Den otevřených dveří

Posledním ze způsobů sebeprezentace škol, který jsme začlenili do výzkumu, je její návštěva uchazeči, nejčastěji realizovaná při příležitosti dne otevřených dveří. Mohlo by se

zdat, že takové možnosti využije jen zanedbatelný počet dětí, které váhají mezi srovnatelnými vzdělávacími institucemi, avšak žáků, kteří navštívili některou ze škol, na níž si následně podali přihlášku, bylo celých 80,4 % z celkového počtu zkoumaných.

Toto číslo se může zdát zarážející. Je ovšem třeba brát v úvahu, že žáci měli možnost podat si přihlášku na tři školy a do tohoto výběru většina z nich s největší pravděpodobností začlenila alespoň jednu školu roudnickou. Jak jsme již zmínili, na jedné ze zkoumaných ZŠ realizují návštěvy roudnických středních škol hromadně za dozoru některého z učitelů, ostatní pro tento účel své žáky uvolňují.

Sami výchovní poradci nám při rozhovoru potvrdili, že návštěvy škol v rámci dní otevřených dveří využívá naprostá většina žáků. Některé děti totiž ještě nejsou úplně rozhodnuté, jakou vzdělávací instituci zvolí, a uvažují i takové faktory jako je atmosféra školy. Jiné jsou již rozhodnuté, ale chtějí se utvrdit v tom, že jejich volba je správná. Hlavním důvodem ale většinou bývá zvědavost. (Nosková, 2010)

9.9.6 Pohlaví jako faktor ovlivňující volbu další vzdělávací dráhy

V teoretické části jsme uvedli, že z výsledků výzkumu *Genderové aspekty přechodu žáků/yn mezi vzdělávacími stupni*, realizovaného Sociologickým ústavem Akademie věd, vyplynulo, že dívky mají vyšší vzdělanostní aspirace než chlapci. Na základě tohoto zjištění jsme formulovali hypotézu H1:

H1: Dívky mají vyšší vzdělanostní aspirace než chlapci.

Tuto hypotézu ověříme na základě následujících dotazníkových položek:

O1: Jaký typ studia jsi zvolil/a v prvním kole přijímacího řízení na 1., 2., a 3. místě?

O32: Co od střední školy celkově očekáváš? – a) Škola mi umožní dostat se na vysokou školu

Otázka O1 je uzavřená. Žáci mohli volit ze tří typů studia - gymnázia, studijního oboru s maturitou a učebního oboru bez maturity, s ohledem na počet jimi podaných přihlášek. Nás bude, pro účely ověření výše stanovené hypotézy, zajímat pouze typ studia, který volili na prvním místě.

Pokud mají dívky vyšší studijní ambice než chlapci, předpokládáme, že budou i častěji než chlapci volit gymnázia, která jsou všeobecně považována za vhodnou přípravu pro studium na terciární úrovni.

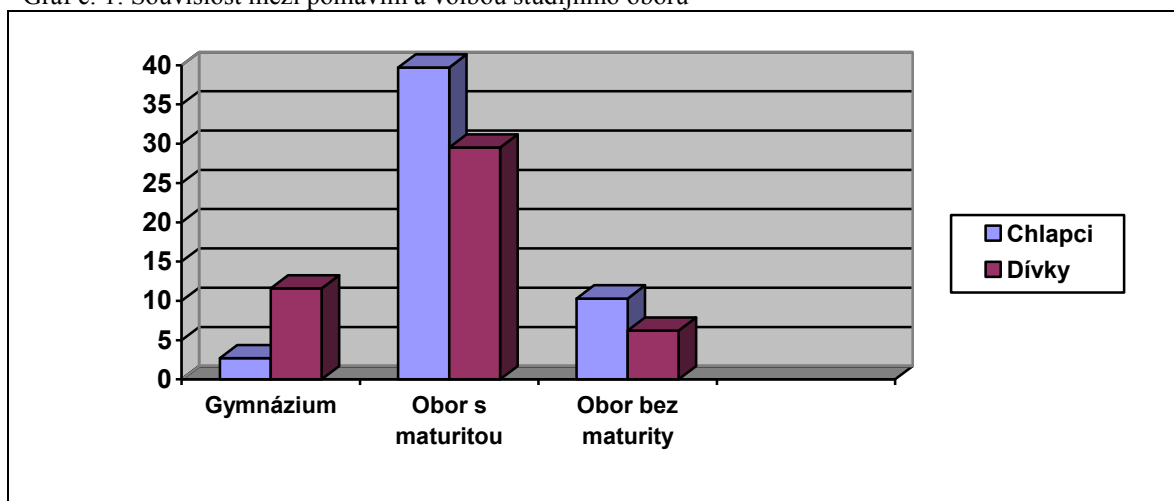
Výsledky šetření jsou prezentovány v tabulce č. 10, která podává informace o procentuálním zastoupení dívek a chlapců v jednotlivých typech studia:

Tabulka 10: Souvislost mezi pohlavím a volbou studijního oboru

	Chlapci			Dívky		
	N	EX	%	N	EX	%
Gymnázium	4	11,1	2,7	17	9,9	11,6
Studijní obor s maturitou	58	53,3	39,7	43	47,7	29,5
Učební obor bez maturity	15	12,7	10,3	9	11,3	6,2

Pro lepší představu údaje uvedené v tabulce předkládáme zpracované do následujícího grafu:

Graf č. 1: Souvislost mezi pohlavím a volbou studijního oboru



Z výsledků vyplývá, že děvčata volila gymnázia mnohem častěji než chlapci. Je ale třeba si ověřit, zda je tento rozdíl statisticky významný. Pomocí chí-kvadrátu jsme zjistili, že v odpovědích na otázku zjišťující volbu typu školy byl nalezen významný rozdíl mezi děvčaty a chlapci ($\chi^2 = 11,371$, $df = 2$, $p = 0,003$). Jelikož $p < 0,01$, můžeme konstatovat, že s 99% pravděpodobností existují rozdíly mezi děvčaty a chlapci ve volbě typu školy.

Dotazníková otázka O32 „Co od střední školy celkově očekáváš?“ je taktéž otázkou uzavřenou. Tvoří ji baterie podotázek, ke kterým se žáci měli možnost vyjádřit

prostřednictvím sedmibodové škály. Ta byla následně pro lepší orientaci zjednodušena na tříbodovou. Nás bude v souvislosti s hypotézou H1 zajímat pouze podotázka a) „Škola mi umožní dostat se na vysokou školu“. Následující tabulka pak nabízí porovnání dívek a chlapců v závislosti na jejich očekávání, zda jim zvolená škola umožní dostat se na vysokou školu.

Tabulka 11: Rozdíl mezi dívkami a chlapci s ohledem na očekávání, zda jim zvolená škola umožní dostat se na VŠ

Očekáváš, že ti škola umožní dostat se na VŠ?		Chlapci			Dívky		
		N	EX	%	N	EX	%
	Vůbec neočekávám	17	12,7	12,3	8	12,3	5,8
	Očekávám tak napůl	24	23,8	17,4	23	23,2	16,7
	Velmi očekávám	29	33,5	21	37	32,5	26,8

Výsledky uvedené v tabulce nám ukazují, že při volbě střední školy dívky, více než chlapci, zohledňovali, zda je škola připraví na vysokoškolské studium. Co se však týče statistické významnosti, nebyl nalezen významný rozdíl ($\chi^2 = 4,203$, $df = 2$, $p = 0,122$). Je ovšem třeba si položit otázku, zda se všechny dívky k této otázce vyjádřily pravdivě. Z výzkumu Genderové aspekty přechodu žáků/yn mezi vzdělávacími stupni v ČR jasně vyplývá, že dívky mají obecně nižší školní sebepojetí než chlapci, což se s velkou pravděpodobností odráží i na tom, jak vyjadřují svá očekávání. Předpokládáme, že vzhledem ke svému nižšímu školnímu sebepojetí se děvčata obávají plně vyjadřovat svoji touhu studovat na vysoké škole ještě předtím, než vůbec začaly navštěvovat školu střední.

Jelikož výše uvedené výsledky dokazují, že dívky častěji než chlapci volily gymnázia a častěji vyjadřovaly očekávání, že je střední škola připraví pro vysokoškolské studium, můžeme konstatovat, že se nám podařilo potvrdit hypotézu *H1: Dívky mají vyšší vzdělanostní aspirace než chlapci.*

Z výsledků výzkumu *Genderové aspekty přechodu žáků/yn mezi vzdělávacími stupni* rovněž vyplynulo, že na rozhodování o budoucí vzdělávací dráze má značný vliv i genderová typičnost oboru. U chlapců pak tento faktor hrál větší roli než u dívek. Proto jsme další hypotézu formulovali následovně:

H2: Chlapci přikládají genderové typičnosti studijního oboru větší význam než děvčata.

Tuto hypotézu ověříme pomocí dotazníkové otázky O9: „Zvažoval jsi při volbě školy následující kritéria? Jaký vliv měla na tvé konečné rozhodnutí?“. Jedná se opět o uzavřenou otázku nabízející sadu možností, ke kterým se žáci měli možnost vyjádřit na sedmibodové škále, následně zúžené na třibodovou. Nás budou zajímat kritéria j) „Na škole studuje hodně dívek“ a k) „Na škole studuje hodně chlapců“. Přitom budeme předpokládat, že pro velký počet chlapců bude velmi důležité, že na jimi zvolené střední škole studuje hodně chlapců, zatímco děvčata budou upřednostňovat školy, na nichž studuje hodně dívek.

V níže uvedených tabulkách můžeme vidět v číslech, do jaké míry je pro obě pohlaví důležité, zda na jimi vybrané škole studují převážně dívky nebo chlapci:

Tabulka 12: Porovnání dívek a chlapců na základě významu, který přiřkládají genderové typičnosti oboru

		Chlapci			Dívky		
		N	EX	%	N	EX	%
Na škole studuje hodně dívek	žádný vliv	20	27,2	14,6	34	26,8	24,8
	střední vliv	21	20,6	15,3	20	20,4	14,6
	velký vliv	19	14,1	13,9	9	13,9	6,6
	nevím	9	7,1	6,6	5	6,9	3,6

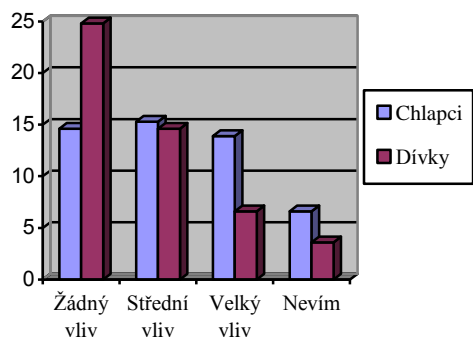
Tabulka 13: Porovnání dívek a chlapců na základě významu, který přiřkládají genderové typičnosti oboru

		Chlapci			Dívky		
		N	EX	%	N	EX	%
Na škole studuje hodně chlapců	žádný vliv	50	42,8	36,5	35	42,2	25,5
	střední vliv	10	15,1	7,3	20	14,9	14,6
	velký vliv	3	5	2,2	7	5	5,1
	nevím	6	5	4,4	6	6	4,4

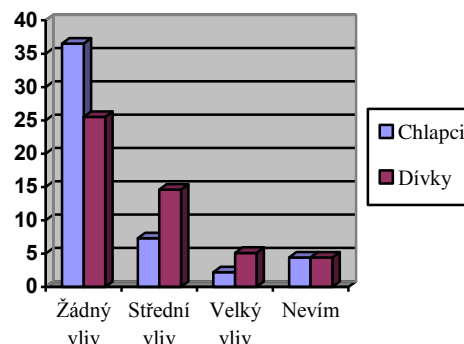
Pro větší názornost nabízím výše uvedená data zpracovaná do grafů:

Graf 2, 3: Porovnání dívek a chlapců na základě významu, který přiřkládají genderové typičnosti oboru

Na škole studuje hodně dívek



Na škole studuje hodně chlapců



Na základě získaných dat můžeme říci, že v porovnání s chlapci nepřikládaly dívky přítomnosti ani jednoho z pohlaví na škole příliš velkou důležitost. Pro chlapce pak bylo mnohem významnější větší zastoupení dívek než chlapců. Co se týče statistické významnosti, nebyl nalezen statisticky významný rozdíl v odpovědích dívek a chlapců na otázku zjišťující významnost velkého zastoupení dívek na škole (χ^2 -kvadrát = 8,361, $df = 3$, $p = 0,39$), ani na otázku zjišťující vliv velké koncentrace chlapců na škole (χ^2 -kvadrát = 7,573, $df = 3$, $p = 0,56$). Hypotézu H2: *Chlapci přiřkládají genderové typičnosti studijního oboru větší význam než děvčata* se nám tedy nepodařilo potvrdit. Je ovšem třeba si připustit, že si žáci mohli otázku vyložit špatně. S největší pravděpodobností si ji vykládali spíše z hlediska sociálních vztahů než genderové typičnosti.

V teoretické části jsme dále uvedli, že u chlapců hrají při volbě další vzdělávací dráhy roli pragmatictější důvody než u dívek. Za pragmatický důvod přitom považujeme snadnost přijetí na střední školu. Proto jsme hypotézu H3 stanovili následujícím způsobem:

H3: Chlapci volí školy, na které je snadné se dostat, častěji než dívky

V tabulce č. 14 nalezneme informace o tom, kolik ze sledovaných dívek a chlapců zvolilo školy, které vypisovaly přijímací řízení, kolik z nich bylo přijato na základě svého prospěchu a jaký počet žáků se hlásil na školy, které nevypisovaly přijímací řízení vůbec.

Tabulka 14: Porovnání chlapců a dívek v souvislosti s konáním přijímacích zkoušek na jimi zvolených školách

		Chlapci			Dívky		
		N	EX	%	N	EX	%
Budeš muset skládat přijímací zkoušku?	Ano	2	3,2	1,4	4	2,8	2,8
	Ne, budu přijat/a na základě svého prospěchu	42	26	29	48	23	33,1
	Ne, škola nevypisuje přijímací řízení	33	77	22,8	16	68	11

Z dat uvedených v tabulce jasně vyplývá, že většina žáků, bez ohledu na pohlaví, si hlídala svůj průměr. Tak žáci docílili přijetí na jimi zvolené školy na základě svého prospěchu. Pouze nepatrný počet žáků se vydal riskantnější cestou a rozhodl se pro školy, které vybírají studenty na základě přijímacího řízení. V této malé podmnožině žáků pak byly dvě třetiny děvčat. V odpovědích dívek a chlapců ovšem nebyl nalezen statisticky významný rozdíl (χ^2 -kvadrát = 6,431, $df = 2$, $p = 0,40$). Musíme tedy konstatovat, že hypotéza *H3: Chlapci volí školy, na které je snadné se dostat, častěji než dívky* se nepotvrdila.

9.9.7 Sebepojetí jako faktor ovlivňující volbu další vzdělávací dráhy

Představy, které si člověk o sobě vytváří, značně ovlivňují většinu oblastí jeho života a nejenak je tomu i v případě volby další vzdělávací dráhy. Uvážíme-li etapy rozhodování o budoucí škole, sebepojetí bude hrát velmi důležitou roli především ve fázi volby typu školy, ale do jisté míry bude předurčovat i volbu studijního oboru a konkrétní vzdělávací instituce.

Hodnotu sebeobrazu žáků jsme zjišťovali pomocí baterie patnácti výroků, které jsme převzali z „Dotazníku sebehodnocení školního výkonu a vztahu ke škole“. (Vágnerová, Klégrová, 2008) Dvanáct z nich reflektovalo nízké sebepojetí a zbývající tři sebepojetí vysoké. Jelikož může být pro mnohé, především v období pubescence, odpověď na otázku po představě o vlastním „já“ obtížná, rozhodli jsme se nejprve ověřit reliabilitu této otázky. Tu jsme zjišťovali na základě výsledků koeficientu vnitřní konzistence, Cronbachova α , které jsou uvedeny v tabulce 15.

Tabulka 15: Analýza reliability vnitřní konzistence škály vyjadřující sebepojetí žáků

	Průměr	Směrodatná odchylka	N	Korelace položky s celkovou škálou	Cronbachovo Alfa při vyloučení položky
Myslím si, že moje školní práce je dost špatná	1,38	,590	127	,487	,753
Učení mi připadá dost těžké (český jazyk nebo matematika)	1,08	,650	127	,550	,747
Unavuje mě, když musím nad úkolem moc myslet	,97	,796	127	,406	,758
Škola mi kazí náladu	,91	,679	127	,345	,763
Ve škole se bojím, že dostanu špatnou známku	1,09	,787	127	,203	,777
Písemky mi trvají déle než ostatním, potřeboval bych více času	1,44	,663	127	,242	,771
Učení mě rychle unaví	1,01	,821	127	,522	,746
Ve škole mi jde všechno lehce, bez potíží	,92	,599	127	,397	,760
Většina dětí ve třídě se učí líp než já	1,02	,591	127	,443	,756
Myslím si, že na učení moc nejsem	,98	,816	127	,533	,745
Z učení je mi často smutno	1,61	,680	127	,259	,770
Mám rád úkoly, nad kterými se musí myslet	,47	,640	127	,360	,762
Patřím asi mezi nejchytřejší děti ve třídě	,66	,799	127	,376	,761
Zkoušení před třídou mě znervózňuje	,98	,886	127	,235	,777
Ze školy mám strach, raději bych tam ani nechodil	1,65	,637	127	,389	,760

Hodnota tohoto koeficientu pro uvedené výroky pak odpovídala 0,773. Podle Gregera je „tato hodnota koeficientu vnitřní konzistence většinou autorů považována za uspokojivou pro tvorbu sumačních indexů“. (GREGER a kol., 2009, s. 64) Z toho tedy vyplývá, že každý žák zvolil set výpovědí, které si byly vzájemně podobné.

V teoretické části práce jsme uvedli, že dívky mají znatelně nižší školní sebepojetí než chlapci. Na základě tohoto tvrzení jsme pak konstatovali hypotézu H4:

H4: Chlapci mají vyšší školní sebepojetí než dívky.

Zjištěné průměrné hodnoty sebepojetí pro dívky a chlapce jsou uvedeny v tabulce č. 16:

Tabulka 16: Sebepečetí dívek a chlapců

Pohlaví	N	Průměr	Směrodatná odchylka
Chlapec	67	15,73	5,50
Dívka	60	16,63	4,96

Údaje prezentované v tabulce naznačují, že dívky mají větší sebepojetí než chlapci. Nyní se ale podíváme, zda je tento rozdíl statisticky významný. Při použití t-testu pro dva nezávislé výběry nám vyšly následující hodnoty: $t = -0,966$, $df = 125$, $p = 0,336$. Musíme tedy konstatovat, že mezi sebepojetím dívek a chlapců není statisticky významný rozdíl. Hypotézu H4 se nám nepodařilo potvrdit.

V kapitole 6, která je mimo jiné věnována i sebepojetí, popisujeme Marshovu teorii nazvanou „efekt velké ryby v malém rybníce“, ze které vyplývá, že školní sebepojetí žáka nejvýznamněji ovlivňuje jeho postavení ve třídním kolektivu, přesněji řečeno, jaký je jeho prospěch, schopnosti a dovednosti v porovnání se spolužáky. Předpokládáme, že uchazeči o studium na gymnázium mají v porovnání s žáky hlásícími se na učební obory bez maturity lepší studijní výsledky, a proto i vyšší školní sebepojetí. Na základě této úvahy jsme formulovali následující hypotézu:

H5: Žáci, kteří se hlásí na gymnázia mají vyšší školní sebepojetí než žáci, kteří se hlásí na učební obory bez maturity

V tabulce č. 17 prezentujeme průměrné hodnoty školního sebepojetí podle typu studia, který žáci volili. Pro úplnost uvádíme nejen výsledky uchazečů o gymnázia a učební obory bez maturity, ale i hodnoty sebepojetí uchazečů o studijní obory s maturitou.

Tabulka 17: Školní sebepojetí žáků v závislosti na jimi zvoleném typu studia

Typ studia		N	Průměr	Směrodatná odchylka
	Gymnázium	16	18,75	4,95
	Studijní obor s mat.	91	16,55	5,12
	Učební obor bez mat.	20	12,3	4,17

Získaná data ukazují, že s náročností zvoleného typu studia roste i školní sebepojetí žáků, kteří se na něj přihlásili. Nyní je ovšem třeba zjistit, zda jsou rozdíly mezi skupinami žáků hlásící se na gymnázia a učební obory bez maturity statisticky významné. K porovnání středních hodnot sebepojetí těchto dvou skupin jsme opět použili dvouvýběrový t-test a zjistili jsme, že mezi nimi existují statisticky významné rozdíly ($t = 4,247$, $df = 34$, $p = 0,000$). Na 99% hladině pravděpodobnosti jsme tedy potvrdili hypotézu H5: *Žáci, kteří se hlásí na gymnázia mají vyšší školní sebepojetí než žáci, kteří se hlásí na učební obory bez maturity.*

9.9.8 Sociálně-ekonomický původ jako faktor ovlivňující volbu další vzdělávací dráhy

Jak jsme již zmínili v teoretické části práce, podle některých sociologů má na volbu další vzdělávací dráhy u žáků značný vliv i jejich sociálně-ekonomický původ, který jsme se rovněž rozhodli zahrnout do našeho výzkumu. Na základě studia odborné literatury, vážící se k tomuto tématu, jsme nejprve stanovili ukazatele socioekonomického původu: nejvyšší dosažené vzdělání rodičů, povolání rodičů, počet knih, které má rodina ve vlastnictví. Dále jsme stanovili následující hypotézy:

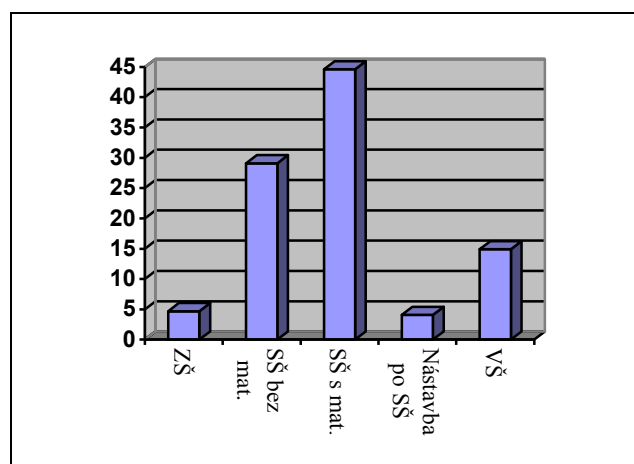
H6: Žáci, kteří mají matku vysokoškolačku, se častěji hlásí na gymnázia než žáci, jejichž matka zakončila vzdělání základní školou nebo výučním listem.

H7: Žáci, jejichž matka vykonává vysoce kvalifikované povolání, se častěji hlásí na gymnázia než žáci, jejichž matka vykonává nekvalifikované nebo málo kvalifikované povolání.

H8: Žáci, kteří mají doma velký počet knih, se častěji hlásí na gymnázia než žáci, kteří mají doma málo knih.

Hypotézu H6 ověříme uzavřenou dotazníkovou otázkou O22: „Jaké nejvyšší vzdělání získala tvá matka?“ Na tuto otázku mohli žáci odpovídat prostřednictvím následujících možností: „Ukončila základní školou, ukončila střední školou bez maturity, ukončila střední školou s maturitou, ukončila nástavbovým studiem po střední škole, ukončila vysokou školou.“ Níže uvedený graf podává informaci o procentuálním zastoupení matek respondentů podle nejvyššího ukončeného vzdělání.

Graf 4: Procentuální zastoupení matek podle nejvyššího ukončeného vzdělání



Graf ukazuje, že nejsilněji jsou zastoupeni žáci, jejichž matky mají vzdělání ukončené maturitou, nejméně pak je žáků, jejichž matky své vzdělání zakončili nástavbovým studiem po střední škole. Nyní se podíváme, zda existuje nějaká souvislost mezi nejvyšším ukončeným vzděláním matek a typem studia, pro který se rozhodovali jejich děti:

Tabulka 18: Souvislost mezi typem studia voleného žáky a nejvyšším dosaženým vzděláním jejich matek (5 kategorií typu studia)

Typ studia		ZŠ		SŠ bez maturity		SŠ s maturitou		Nástavba po SŠ		VŠ	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Typ studia	Gymnázium	0	0	3	2,1	12	8,3	2	1,4	4	2,8
	Studijní obor s maturitou	4	2,8	30	20,8	48	33,3	4	2,8	14	9,7
	Učební obor bez maturity	3	2,1	10	6,9	6	4,2	0	0	4	2,8

Vzhledem k tomu, že některé kategorie byly málo zastoupené, sloučili jsme skupiny matek se základním a středním vzděláním bez maturity a matky, které své vzdělání zakončily maturitou a nástavbovým studiem a jako samostatnou kategorii jsme ponechali matky vysokoškolačky:

Tabulka 19: Souvislost mezi typem studia voleného žáky a nejvyšším dosaženým vzděláním jejich matek (3 kategorie typu studia)

Typ studia	Nejvyšší dosažené vzdělání matky									
		ZŠ + učební obor bez mat.			SŠ s maturitou + nástavba			VŠ		
		N	EX	%	N	EX	%	N	EX	%
	Gymnázium	3	7,3	2,1	14	10,5	9,7	4	3,2	2,8
	Studijní obor s maturitou	34	34,7	23,6	52	50	36,1	14	15,3	9,7
	Učební obor bez maturity	13	8	9	6	11,5	4,2	4	3,5	2,8

Z hodnot uvedených v tabulce vyplývá, že nejvíce byli vzděláním své matky ovlivněni žáci, kteří se rozhodli pro studijní obor s maturitou – 52 budoucích „maturantů“ (= 36,1 % všech žáků) má matku, která své vzdělání ukončila maturitou nebo nástavbovým studiem. Z rodin, kde matka vzdělání ukončila základní školou nebo učebním oborem bez maturity, se jen nepatrný počet dětí hlásil na gymnázia. Nejvíce budoucích gymnazistů pak bylo z rodin, kde matky ukončily své vzdělání maturitou nebo nástavbou.

Při testování hypotézy jsme zjistili statisticky významný rozdíl mezi zjištěnými a středními hodnotami (chí-kvadrát = 9,935, df = 4, p = 0,042). Na 5% hladině významnosti

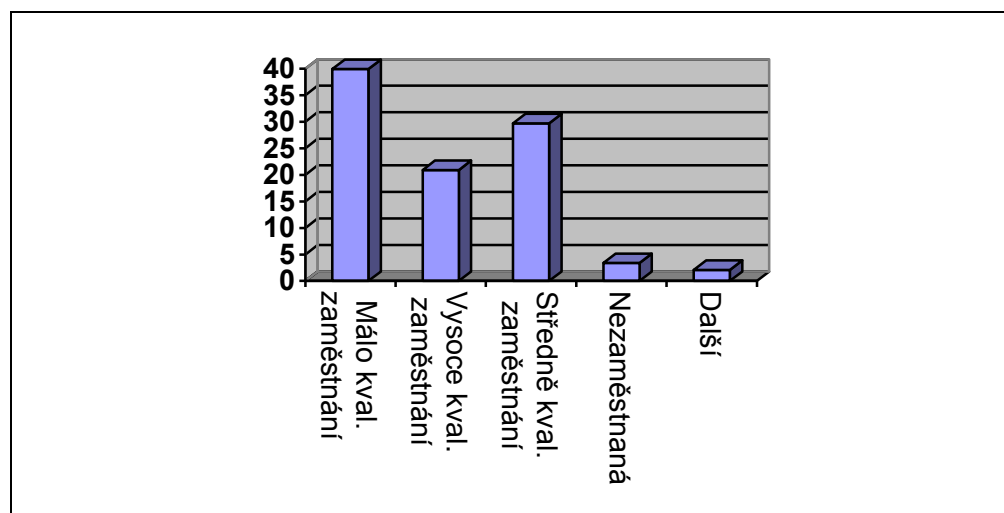
tedy přijímáme hypotézu *H6: Žáci, kteří mají matku vysokoškolačku, se častěji hlásí na gymnázia než žáci, jejichž matka zakončila vzdělání základní školou nebo výučním listem.*

Rozhodně ovšem stojí za povšimnutí, že 4 z 22 dětí žen vysokoškolaček podaly přihlášku na učební obory bez maturity. Tyto žáky by bylo zajisté velmi zajímavé zkoumat detailněji, například formou rozhovoru, ale i prostřednictvím dotazníku si můžeme přiblížit jejich osudy. Jedná se o jednu dívku – kadeřnici a tři chlapce, z nichž dva se přihlásili na truhláře a jeden na autoelektrikáře. Všechny tyto děti spojuje špatný školní prospěch a skutečnost, že volbu školy do značné míry podřídily tomu, zda odpovídá jejich schopnostem.

Na základě dostupných dat se domníváme, že autoelektrikář a jeden z truhlářů pocházejí z rodin s vysokým socioekonomickým statusem. Oba jejich rodiče jsou totiž vysokoškoláci vykonávající vysoce kvalifikovaná povolání. V případě, že tito žáci ukončí své vzdělání učebním oborem bez maturity, dojde u nich ke značně velkému třídnímu poklesu.

Další hypotézu vztahující se k sociálně-ekonomickému původu žáků, tedy hypotézu *H7: Žáci, jejichž matka vykonává vysoce kvalifikované povolání, se častěji hlásí na gymnázia než žáci, jejichž matka vykonává nekvalifikované nebo málo kvalifikované povolání* ověříme prostřednictvím výzkumné otázky O24: „Která z uvedených skupin povolání obsahuje práci nejvíce podobnou tomu, co dělá (nebo dělala) tvá matka?“ Opět se jedná o uzavřenou otázku, na kterou žáci mohli odpovědět jednou ze šesti možností. Tři z těchto možností přitom tvoří výčet povolání, seskupených na základě prestiže a míry kvalifikace potřebné pro jejich výkon. Dále mohli žáci odpovědět, že neví, jakou práci jejich matka vykonává, nebo že je nezaměstnaná. Graf č. 5 reflektuje procentuální zastoupení matek respondentů v jednotlivých skupinách povolání.

Graf 5: Procentuální zastoupení matek podle povolání, které vykonávají



Podle výsledků výzkumu má nejvíce matek respondentů povolání, pro jejichž výkon je dostatečná malá kvalifikace. Mezi ně jsme v dotazníku zařadili povolání jako kadeřnice, dělnice nebo uklízečka. Potom následují povolání středně kvalifikovaná, která vykonávají např. policistky, asistentky-sekretářky nebo úřednice. Nejméně zaměstnaných žen pak vykonává povolání lékařek, vědeckých pracovníků, právníček apod., která spadají do kategorie vysoce kvalifikovaných povolání.

Nyní se pokusíme zjistit, zda typ studia, který žáci zvolili, nějak souvisí s povoláním, které vykonávají jejich matky.

Tabulka 20: Souvislost mezi volbou typu studia žáků a povoláním, které vykonávají jejich matky

Typ studia		Vysoce kval. práce			Středně kval. práce			Málo kval. práce			Nikde nepracuje			Nevím		
		N	EX	%	N	EX	%	N	EX	%	N	EX	%	N	EX	%
Typ studia	Gymnázium	7	4,6	4,9	9	6,5	6,3	5	8,7	3,5	0	0,7	2,1	0	0,3	0
	Studijní obor s maturitou	19	21,6	13,4	32	30,7	22,5	42	4,1	29,6	3	3,5	1,4	2	1,4	1,4
	Učební obor bez maturity	5	4,8	3,5	3	6,8	2,1	12	9,1	8,5	2	0,8	3,5	0	0,3	0

Ve všech skupinách, do kterých jsme žáky rozdělili na základě výše prestiže povolání jejich matek, můžeme pozorovat zvýšenou tendenci hlásit se na studijní obory s maturitou. O gymnázia a učební obory bez maturity je zájem poměrně nízký. Zvýšený výskyt uchazečů o učební obory bez maturity můžeme pozorovat pouze u dětí matek vykonávajících málo kvalifikovaná povolání. Výše uvedená data tedy ukazují, že neexistuje příliš velká souvislost mezi zaměstnáním, které matky vykonávají a typem studia, na který se hlásí jejich děti. Testováním hypotézy prostřednictvím chí-kvadrátu jsme pak zjistili, že neexistuje statisticky významný rozdíl mezi pozorovanými a teoreticky očekávanými hodnotami ($\chi^2 = 11,298$, $df = 10$, $p = 0,335$). Hypotézu H7 se nám tedy nepodařilo potvrdit.

Poslední hypotézou, kterou jsme stanovili ve vztahu k sociálně ekonomickému původu, je hypotéza H8: *Žáci, kteří mají doma velký počet knih, se častěji hlásí na gymnázia než žáci, kteří mají doma málo knih.* Ověříme ji pomocí dotazníkové otázky O29: „Kolik máte doma knih celkem/vlastních? (Na polici dlouhou jeden metr se vejde asi 40 knih. Nepočítej do knih časopisy, noviny a školní učebnice).“ V dotazníku mohli žáci počet vlastních knih i knih, které mají doma celkem, vyjádřit pomocí stanoveného rozmezí (0 – 10, 11 – 25, 26 – 100, 101 – 200, 201 – 500 a více než 500 knih). Vzhledem k tomu, že některé kategorie nebyly vůbec zastoupeny, sloučili jsme je do čtyř skupin, jak ukazují následující tabulky:

Tabulka 21: Souvislost mezi typem studia voleným žáky a počtem knih, které doma celkem mají

Typ studia		0 - 25 knih			26 - 100 knih			101 - 200 knih			201 a více knih		
		N	EX	%	N	EX	%	N	EX	%	N	EX	%
	Gymnázium	5	5,3	3,6	4	5,8	2,9	3	3,5	2,2	7	4,4	5,1
	Studijní obor s maturitou	25	26,6	18,2	30	29,4	21,9	17	17,5	12,4	24	22,4	17,5
	Učební obor bez maturity	8	6,1	5,8	8	6,7	5,8	5	4	3,6	1	5,1	0,7

Tabulka 22: Souvislost mezi typem studia voleným žáky a počtem jejich vlastních knih

Typ studia		0 - 25 knih			26 - 100 knih			101 - 200 knih			201 a více knih		
		N	EX	%	N	EX	%	N	EX	%	N	EX	%
	Gymnázium	11	13,8	10,4	3	3	2,8	4	1,8	3,8	1	0,4	0,9
	Studijní obor s maturitou	55	53	51,9	13	11,7	12,3	4	6,9	3,8	1	1,4	9
	Učební obor bez maturity	11	10,2	10,4	1	2,2	0,9	2	1,3	1,9	0	0,3	0

Porovnáme-li „čtenáře“ dle typů studia, zjistíme, že existují rozdíly mezi počtem knih, které mají doma celkem gymnazisté a uchazeči o učební obory. Jak jsme předpokládali, rodiny žáků hlásících se na gymnázia disponují větším počtem knih než rodiny žáků směřujících na učiliště. Co se pak týče knih, které žáci sami vlastní, opět jich více patří gymnazistům, ale jen nepatrně.

Prohlédneme-li si tabulky detailněji, zjistíme, že pět z devatenácti gymnazistů je z rodin, které doma nemají více než 25 knih. Jejich rodiče přitom mají minimálně středoškolské vzdělání, ve čtyřech z těchto rodin alespoň jeden z rodičů vykonává vysoce kvalifikované povolání. Nabízí se tedy otázka, zda jsou i v dnešní době moderních technologií knihy odrazem vzdělanosti a vysokého socioekonomického statusu.

Nyní nám už jen zbývá se podívat, zda jsou rozdíly mezi zjištěnými a očekávanými hodnotami statisticky významné. V odpovědích na otázky zjišťující počet knih v rodinách respondentů celkem, ani knih jimi vlastněných, nebyly nalezeny statisticky významné rozdíly (O29a: chí-kvadrát = 6,763, df = 6, p = 0,343; O29b: chí-kvadrát = 7,338, df = 6, p = 0,291). Hypotézu *H8: Žáci, kteří mají doma velký počet knih, se častěji hlásí na gymnázia než žáci, kteří mají doma málo knih* se tedy nepodařilo potvrdit.

Závěr

Při psaní této diplomové práce jsme si kladli dva hlavní cíle. Tím prvním bylo nabídnout přehledné informace o tom, jak je problematika volby další vzdělávací dráhy řešena v české i zahraniční odborné literatuře a vytvořit tak teoretická východiska pro výzkumné šetření. Cílem výzkumu pak bylo, na základě empirických dat, zmapovat, jak probíhá rozhodování o volbě další vzdělávací dráhy u roudnických žáků devátých ročníků.

Teoretickou část jsme rozčlenili na osm kapitol, ve kterých jsme na volbu další vzdělávací dráhy pohlíželi optikou různých vědních disciplín, vždy ale s přesahem do pedagogiky. Nejprve jsme se zaměřili na sociálně-ekonomický původ, jako na faktor ovlivňující školní kariéru jedince. Představili jsme přitom dvě skupiny teoretiků zastávajících protichůdné názory na tuto problematiku. První skupinu tvoří zastánci meritokratické teorie, podle kterých třídní původ jedince nemá vliv na jeho vzdělání, klíčové jsou kognitivní schopnosti. (Blau, Duncan In Greger, 2006) Podle druhé skupiny teoretiků pak rodinné prostředí, ze kterého jedinec pochází, zcela zásadním způsobem ovlivňuje jeho vzdělávací dráhu. Žáci z nižších společenských vrstev jsou předurčeni k horším školním výsledkům např. z důvodu nízkého kulturního kapitálu (Bourdieu, 1998) nebo omezených jazykových prostředků (Bernstein In Prokop, 2011).

Kategorie genderu je rovněž velmi výrazným faktorem ovlivňujícím vzdělávací dráhu jedince. Zjistili jsme, že mechanismy i míra genderové segregace jsou v různých zemích odlišné. Česká republika se pak v porovnání s ostatními evropskými státy jeví jako země s rovnoměrným zastoupením mužů a žen v jednotlivých oborech i stupních vzdělání. Je tedy zemí s nízkou mírou genderové segregace. (Jarkovská, Lišková, Šmídová a kol., 2010) Přesto jsme ukázali, jaké rozdíly na základě pohlaví české školy stále produkují. Představili jsme výzkumy, které mimo jiné jasně prokazují, že vyučující vnímají chlapce jako nadanější než děvčata, i když ta dostávají lepší známky. To si ovšem učitelé vysvětlují jejich svědomitostí a pečlivostí. (Smetáčková, 2009)

V jedné z kapitol teoretické části jsme jako další faktor ovlivňující volbu další vzdělávací dráhy představili rodinu. Zjistili jsme, že rodiče velmi významně ovlivňují rozhodování žáků o střední škole, na které budou realizovat své další vzdělávání, ačkoli si to sami žáci často nechtějí připustit. Rodiče začínají o vzdělávací dráze svých dětí uvažovat dříve než ony samy a jejich představy mnohdy jakoby kopírovaly rozhodování dětí. Úloha rodičů mimo jiné spočívá v povzbuzování žáků, aby se zodpovědně zabývali

otázkou týkající se volby střední školy nebo v poskytování informací a rad týkajících se vzdělávacích institucí i světa práce. (Hlad'o, 2009)

V 5. kapitole jsme představili longitudinální výzkum Pražské skupiny školní etnografie realizovaný na pěti pražských školách, které se od sebe lišily především sociokulturním složením populace. Zaměřili jsme se přitom na část věnovanou „profi-volbě z deváté třídy“. Touto kapitolou jsme shrnuli doposud prezentované faktory ovlivňující školní kariéru dětí a zároveň jsme přinesli nové poznatky vztahující se k řešené problematice. Ukázali jsme například, že žáci s nízkým socioekonomickým statusem, ale i jejich rodiče, nejsou schopni se orientovat ve světě vzdělání ani práce. Zároveň mají větší sklon k sebepodceňování, a ačkoli jsou někteří z nich velmi nadaní, volí méně náročné školy než žáci s vyšším socioekonomickým statusem. (Pražská skupina školní etnografie, 2005)

Problematiku volby další vzdělávací dráhy jsme představili i z vyložené psychologického úhlu pohledu. V kapitole s názvem Psychologické a vývojové aspekty na pozadí volby další vzdělávací dráhy jsme nejprve stručně charakterizovali období dospívání, ve kterém se žák v devátém ročníku nachází, dále jsme se zaměřili na školní sebepojetí. Popsali jsme Marshovu teorii „efekt velké ryby v malém rybníce“, podle které na školní sebepojetí žáka nemá až takový vliv jeho prospěch, objektivní schopnosti či dovednosti. Největší roli hrají spolužáci, se kterými je nucen se porovnávat. Podprůměrný student víceletého gymnázia tak podle této teorie bude mít nižší sebepojetí než stejně nadaný vrstevník docházející do základní školy. (Krejčová, 2011)

V teoretické části jsme se dále věnovali přechodu žáků na střední školy z hlediska legislativy. Nejprve jsme nabídli stručnou charakteristiku vzdělávacích systémů v Evropě a zmínili jsme některé výhody a nevýhody, které se k nim váží. Ve druhé části jsme se pak zaměřili na vyšší sekundární vzdělávání v České republice.

Poslední kapitolu jsme pak věnovali kariérovému poradenství, jehož hlavním úkolem je poskytnout žákům dostatek informací, aby byli schopni zorientovat se ve světě vzdělání a práce a nasměrovat je na nejvhodnější vzdělávací dráhu. (Trhlíková, Eliášková, 2009)

Výše popsané informace, vztahující se k volbě další vzdělávací dráhy, nám poskytli teoretická východiska pro kvantitativní výzkum, který je detailně popsán a analyzován v empirické části práce. Nyní se pokusíme shrnout závěry, ke kterým jsme ve výzkumném šetření dospěli a budeme přitom postupovat tak, abychom zodpověděli jednotlivé výzkumné otázky.

VO1: Jaké jsou nejčastější charakteristiky škol volených roudnickými žáky?

Roudničtí žáci ve školním roce 2009/2010 nejčastěji volili studijní obory s maturitou (68,2 %). Pro tento typ studia se jich dokonce rozhodlo o 10 % více, než je krajský průměr, a to na úkor učebních oborů bez maturity. Můžeme jen spekulovat, co tak velkou odchylku způsobilo. Nicméně větší zájem o náročnější formu studia například potvrzuje teorii, že žáci z menších měst mají vyšší školní sebepojetí než žáci z větších měst. (Krejčová, 2011) Dalším důvodem může být větší koncentrace škol nabízejících maturitní obory v Roudnici nad Labem a okolí než v jiných oblastech kraje. Více než 80 % žáků totiž volilo školy v Roudnici nebo městech do 20 km. Tím se zároveň potvrdil význam vzdálenosti školy od místa bydliště na rozhodování o budoucí škole. Co se týče konkrétní školy, nejvíce žáků volilo VOŠ a SOŠ v Roudnici n. L., z oborů pak agropodnikání na té samé škole.

VO2: Jaké faktory žáky nejčastěji ovlivňují při volbě další vzdělávací dráhy?

Na faktory ovlivňující volbu další vzdělávací dráhy jsme se zaměřili z několika hledisek. Nejprve nás zajímalo, jaké faktory budou uvádět sami žáci. V dalším kroku jsme pak žákům předložili námi předpokládané důvody pro volbu střední školy a ptali jsme se po míře jejich vlivu. Žáci sami jako nejčastější důvod svého rozhodnutí uváděli zájem o studovaný obor. Velmi často se pro školy také rozhodovali proto, že jim jejich vystudování zajistí dobré uplatnění na trhu práce a dobré finanční ohodnocení. V podstatě se dá říci, že všechny faktory, které sami žáci ve svých výpovědích uváděli, jsme očekávali a zahrnuli jsme je do otázek na míru vlivu. Jako osoby s největším vlivem na volbu školy pak žáci označili sami sebe, daleko za sebe umístili své rodiče. To ostatně odpovídá zjištěním, která učinil Hlad' o na základě výzkumu, který prezentoval ve své disertační práci Volba další vzdělávací dráhy žáků základních škol v kontextu rodiny. Zjistil, že jak děti tak rodiče se cítí být těmi hlavními aktéry rozhodování. (Hlad' o, 2009) Kdybychom se tedy zeptali rodičů zkoumaných dětí, pravděpodobně bychom dostali zcela opačná čísla. Dalším významným faktorem se pak ukázala být vzdálenost školy od místa bydliště.

VO3: Jakých zdrojů žáci využívají k získávání informací o středních školách?

Vymezili jsme dva hlavní zdroje, ze kterých žáci mohli získávat informace o středních školách - sociální kontakty a školy samotné. Vzhledem k tomu, že více než 80 % volených škol se nacházelo v Roudnici nebo blízkém okolí, nepřekvapilo nás, že nadpoloviční většina žáků měla na jimi zvolené škole nějaké kamarády nebo příbuzné, kteří se stali jejich „informátory“. Ti pak žákům přinášeli svůj subjektivní pohled na školu, přičemž nejčastěji hovořili o míře náročnosti studia. Vcelku objektivní obraz si žáci mohli utvořit

na základě informací získaných na prezentačním veletrhu škol, dni otevřených dveří nebo na webových stránkách škol. Před započítáním výzkumu jsme k těmto zdrojům informací byli poněkud skeptičtí a úsilí škol vynaložené na vlastní sebe prezentaci jsme považovali za vcelku zbytečné. Výsledky nás ovšem přesvědčili o opaku. Oproti výzkumnému vzorku Pražské skupiny školní etnografie, naši respondenti hojně využívali webových stránek škol, se kterými byli poměrně spokojeni. Prezentační veletrh škol některé z nich dokonce ovlivnil do takové míry, že si podali přihlášku na školu, o které se zde dověděli. Dny otevřených dveří pak podle očekávání navštěvovali především proto, aby se utvrdili ve své volbě, nebo ze zvědavosti.

VO4: Jaký je vztah mezi pohlavím žáků a jejich volbou školy?

Výsledky našeho výzkumu potvrdily zjištění Smetáčkové, že dívky mají vyšší studijní ambice než chlapci. (Smetáčková, 2009) Děvčata častěji volila gymnázia a častěji také vyjadřovala očekávání, že je střední škola připraví pro vysokoškolské studium. Vliv pohlaví na volbu studijního oboru se nám nepodařilo prokázat. Nicméně se ukázalo, že chlapce při rozhodování o budoucí vzdělávací instituci do jisté míry ovlivňuje i zastoupení dívek na škole a z toho plynoucí možnost utváření partnerských vztahů.

VO5: Jaký je vztah mezi školním sebepojetím žáků a jejich vzdělávací dráhou?

Zcela jednoznačně náš výzkum prokázal vztah mezi sebepojetím žáků a typem studia, pro který se rozhodli. Z výsledků vyplynulo, že uchazeči o studium na gymnázium mají mnohem vyšší školní sebepojetí než žáci, kteří se přihlásili na učební obor bez maturity. Hypotézu *H4: Chlapci mají vyšší školní sebepojetí než dívky* se prokázat nepodařilo, nicméně námi získaná data spíše naznačují opak. Naše respondentky měly v průměru vyšší školní sebepojetí než chlapci. To sice odporuje výsledkům Smetáčkové (2009), avšak logičtěji doplňuje zjištění Katrňáka, podle kterého mají dívky vyšší studijní aspirace. (Katrňák, 2006)

VO6: Jaký je vztah mezi sociálně-ekonomickým původem žáků a jejich volbou školy?

Z parametrů socioekonomického statusu, které jsme si stanovili, se nám podařilo prokázat pouze vliv vzdělání rodičů, respektive matky, na studijní kariéru jedince. Přijali jsme hypotézu *H6: Žáci, kteří mají matku vysokoškolačku, se častěji hlásí na gymnázia než žáci, jejichž matka zakončila vzdělání základní školou nebo výučním listem*. Do výzkumu ovšem vstoupili i žáci, kteří se tomuto zjištění zcela vymykali. Zvolili učňovské obory, ačkoli jejich rodiče byli vysokoškoláci vykonávající vysoce kvalifikovaná povolání. Touto

volbou se tak vydali opačným směrem třídní mobility, než jak ji definoval Goldthorpe. (Goldthorpe In Greger, 2006) Další námi stanovené parametry sociálně-ekonomického statusu - povolání rodičů ani počet knih v domácnosti dětí - se nepodařilo prokázat jako faktory ovlivňující volbu další vzdělávací dráhy.

Jak jsme již zmínili v úvodu, na počátku této práce stála naše touha zmapovat problematiku volby další vzdělávací dráhy na celém Roudnicku, abychom tak mohli zevšeobecňovat pro celou tuto oblast. Z toho důvodu jsme se rozhodli pro kvantitativní výzkum a jako instrument výzkumného šetření jsme zvolili dotazník. Tato volba se vzhledem k uvedeným požadavkům na výzkum ukázala být jako šťastná, stála nás však hodně času a úsilí.

Seznam použité literatury

Seznam literatury

AUTORSKÝ KOLEKTIV. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. 1. vyd. Praha: VÚP, 2007. ISBN 978-80-87000-11-3

BOURDIEAU, P. *Teorie jednání*. Praha: Karolinum, 1998.

BREEN, R., GOLDTHORPE, J. *Class, Mobility and Merit The Experience of Two British Birth Cohorts*. In *European Sociological Review*; Jun 01, 2001; 17, 2; Academic Research Library pg. 81

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000.

GREGER, D. Vzdělanostní nerovnosti v teoretické reflexi. In MATĚJŮ, P., STRAKOVÁ, J. ET AL. *Nerovné šance na vzdělání: Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. 1. vyd. Praha: Academia, 2006. Kapitola 1.1, s. 21-40

ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X

ČERNÝ, K., GREGER, D., CHVÁL, M., WALTEROVÁ, E. *Výzkum vzdělávacích potřeb a vzdělávací politika*. In *Orbis Scholae*, č. 3, 2009, s. 64.

ELIÁŠKOVÁ, I., TRHLÍKOVÁ, J. Volba střední školy a kariérové poradenství. In WALTEROVÁ, E., GREGER, D. *Přechod žáků ze základní na střední školu. Pohledy z výzkumů*. 1. vyd. Brno: Paido, 2009. Kapitola 2, s. 23 - 48

HLAĎO, P. *Volba další vzdělávací dráhy žáků základních škol v kontextu rodiny*. (Disertační práce) Brno: Pedf MU, 2009. 230 s.

JARKOVSKÁ, L., LIŠKOVÁ, K., ŠMÍDOVÁ, I. *S genderem na trh. Rozhodování o dalším vzdělání patnáctiletých*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství SLON, 2010. ISBN 978-80-7419-030-8

KATRŇÁK, T. Faktory podmiňující vzdělanostní aspirace žáků devátých tříd základních škol v České republice. In MATĚJŮ, P., STRAKOVÁ, J. ET AL. *Nerovné šance na vzdělání: Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. 1. vyd. Praha: Academia, 2006. Kapitola 2.2

KLÉGROVÁ, J., VÁGNEROVÁ, M. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1538-7

KREJČOVÁ, L. *Diverzita, inkluze, diferenciacie v základním vzdělávání*, nepublikovaný rukopis

MAREŠ, J., PRŮCHA J., WALTEROVÁ, E. *Pedagogický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4

MATĚJŮ, P., STRAKOVÁ, J. ET AL. *Nerovné šance na vzdělání: Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. 1. vyd. Praha: Academia, 2006. ISBN 80-200-1400-4

MUIJS, D., *Quantitative Research in Education with SPSS*. 1. vyd. Londýn: Sage Publications Ltd., 2004. Kapitola 2.4

MÜNICH, D., MYSLIVEČEK J., Přejchod žáků na střední školy: Diskrepance mezi nabídkou a poptávkou. In MATĚJŮ, P., STRAKOVÁ, J. ET AL. *Nerovné šance na vzdělání: Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. 1. vyd. Praha: Academia, 2006. ISBN 80-200-1400-4

PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE. *Profi-volba z deváté třídy*. 1. vyd. Praha: Pedf UK, 2005. ISBN 80-7290-216-4

PROKOP, J. *Sociologie výchovy a školy*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2001.

SMETÁČKOVÁ, I. Okolnosti přechodu žáků/yn ze základní školy na střední školu (s důrazem na genderovou perspektivu). In WALTEROVÁ, E., GREGER, D. *Přejchod žáků ze základní na střední školu. Pohledy z výzkumů*. 1. vyd. Brno: Paido, 2009. Kapitola 3, s. 49 - 66

TRPIŠOVSKÁ, D. *Vývojová psychologie*. Ústí nad Labem: UJEP, 2004. ISBN: 80-7044-207-7

VÁGNEROVÁ, M., KLÉGROVÁ, J. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Karolinum, 2008. ISBN: 978-80-246-1538-7

WALTEROVÁ, E., GREGER, D. *Přejchod žáků ze základní na střední školu. Pohledy z výzkumů*. 1. vyd. Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-179-9

YOUNG, M. *The rise of the meritocracy*. Harmondsworth: Penguin Books, 1965.

Přednáška

VÁŇOVÁ, M. *Srovnávací pedagogika*. (přednáška) Praha: UK PedF, LS 2008

Ústní sdělení

NOVÁK, MIROSLAV. 3.ZŠ, Školní 1803, Roudnice nad Labem, 26.2.2010

NOSKOVÁ, OLGA. ZŠ Jungmannova, Jungmannova 660, Roudnice nad Labem, 17.2.2010

Elektronické zdroje

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v Ústeckém kraji 2008/2010 [Internet]. 2008, revize 6. 5. 2008 [11. 10. 2010] <http://www.kr-ustecky.cz/vismo/dokumenty2.asp?id_org=450018&id=1537099&p1=85958>

Informační a poradenská střediska při úřadech práce [Internet] 2002, revize 2. 6. 2006 [6. 2. 2011]. <<http://portal.mpsv.cz/sz/obcane/poradstrediska>>

Pražská skupina školní etnografie [Internet] 2006, revize 16. 11. 2006 [20. 5. 2010].
<http://userweb.pedf.cuni.cz/~www_kpsp/etnografie/frame.htm. 2006>

Struktury systémů vzdělávání a odborné přípravy v Evropě 2009/2010. Česká republika. [Internet] 2009 [14. 4. 2010]. <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/system-vzdelavani-v-cr.2009>>

Informační systém o uplatnění absolventů na trhu práce [Internet] 2007, [12. 3. 2011].
<://www.infoabsolvent.cz/KatalogSkol/KategorieSkoly.aspx>

Městská a obecní charakteristika [Internet] 2009 - 2010, [12. 3. 2011].
<<http://www.roudnicenl.cz/mesto-a-okoli/mestska-a-obecni-statistika.html>>